

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional

Curitiba
2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUMBERTO RODRIGUES DE LIMA

A pedagogia da alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná: uma possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dr^a Acacia Zeneida Kuenzer

Curitiba

2013

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Lima, Humberto Rodrigues

A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do
Paraná : uma possibilidade de integração entre ensino médio e
educação profissional. / Humberto Rodrigues Lima. – Curitiba,
2013.

140 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Acacia Zeneida Kuenzer

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de rural – Paraná. 2. Ensino profissional. 3. Ensino
médio. I. Título.

CDD 370.19346



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PPGE
Programa de Pós-Graduação
em Educação - UFPR



PARECER

Defesa de Dissertação de **HUMBERTO RODRIGUES DE LIMA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, DR^a ACACIA ZENEIDA KUENZER, DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO e DR^a ASTRID BAECKER AVILA, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO PARANÁ: UMA POSSIBILIDADE DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|------------|-----------|
| DR ^a ACACIA ZENEIDA KUENZER | | aprovado |
| DR. DOMINGOS LEITE LIMA FILHO | | Aprovado |
| DR ^a ASTRID BAECKER AVILA | | APROVADO |

Curitiba, 28 de fevereiro de 2013.

Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

*A emancipação dos trabalhadores
será obra dos próprios
trabalhadores.*

Karl Marx e Friederich Engels

Dedicatória

Dedico este trabalho a Sandra, que tanto me incentiva e apoia, em todos os momentos de minha vida.

Ao Humberto Junior que ao me emprestar suas observações a respeito do mundo me dá a certeza da necessidade e possibilidade de construção de uma sociedade centrada no ser humano.

A minha mãe, dona Tânia, com sua perseverança me mostrou que alcançar sonhos é possível.

A memória de meu pai, Benedito, que apesar do pouco tempo que tivemos juntos guardo na memória sua crença na vida.

Agradecimentos

À minha família, que sempre me apoiou.

A Rita e ao Luciano com seus olhares analítico contribuíram para a organização deste projeto.

A toda equipe da Arcafar/Sul por ter me acolhido, desde o primeiro contato, como companheiro de caminhada.

Aos amigos das Casas Familiares Rurais de Santa Maria do Oeste, de Pinhão e de Sapopema, em especial aos seus Coordenadores, Marcos, Sandro e Hélio que não mediram esforços para que a pesquisa de campo obtivesse o sucesso esperado.

A Cida que gentilmente me acolheu em sua casa durante minha estada em Chapéu do Sol.

A Dirce uma das pessoas que mais colaborou para que este trabalho fosse concluído.

A orientadora Acácia, que generosamente me aceitou como orientando e com objetividade e conhecimento me apontou os rumos a seguir neste trabalho.

A PPGE da UFPR por ter aceitado minha transferência, ação fundamental para minha conclusão do curso.

A Lucilene que com paciência fez as correções do trabalho.

As minhas chefias, anterior e atual, Angelina e Valquíria, que souberam reconhecer e autorizaram a compensação de horários para as viagens de pesquisa.

Um trabalho como este não se realiza sozinho, portanto agradeço a todos que de alguma forma contribuíram, direta e indiretamente, para a sua realização e que por ventura não tenham sido mencionados aqui.

GRÁFICO

| | |
|---|----|
| 1-Quantitativo de alunos egressos entrevistados por idade | 99 |
|---|----|

FOTOS

| | |
|--|----|
| 1-Foto do município de Santa Maria do Oeste – Fonte SESU/PARANACIDADE..... | 23 |
| 2-Foto do município de Sapopema – Fonte SESU/PARANACIDADE..... | 24 |
| 3-Foto do município de Pinhão – Fonte SESU/PARANACIDADE..... | 25 |

MAPAS

| | |
|---|-----|
| 1-Mapas 1 e 2 –localização do município de Santa Maria do Oeste – Fonte: IPARDES..... | 23 |
| 2- Mapas 3 e 4 – localização do município de Sapopema – Fonte: IPARDES..... | 24 |
| 3- Mapas 5 e 6 – localização do município de Pinhão – Fonte: IPARDES..... | 2 5 |
| 4-Mapa 7- Agricultura Familiar no Paraná..... | 70 |

SIGLAS

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação por Alternância

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ARCAFAR/Sul - Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil

ARCAFAR/Norte – Associação das Casas Familiares do Norte do Brasil

ASSESSOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CCP – Centro de Cultura Popular

CPT – Comissão da Pastoral da Terra

DET – Departamento de Educação e Trabalho

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional

EFAs – Escolas Família Agrícola

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENERA – Encontro Nacional dos Educadores de Reforma Agrária

GT – Grupo de Trabalho

IPARDES – Instituto Paranaense de Pesquisa

ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária

JAC – Juventude Agrária Católica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

MEB – Movimento da Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MEPES – Movimento Educacional Promocional do Espírito Santo

MFR – Maison Familiale Rurale

MST – Movimento Sem Terra

PL – Projeto de Lei

PNE – Plano Nacional de Educação

PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED /PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SSR – Serviço social Rural

SEDESUL – Superintendência de Desenvolvimento do Sul

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNB – Universidade Nacional de Brasília

UNESCO – Organização das Nações unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a infância

SUMÁRIO

| | |
|------------------------|-----------|
| RESUMO..... | 13 |
| ABSTRACT..... | 14 |
| INTRODUÇÃO..... | 15 |

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

| | |
|---|-----------|
| 1.1- A construção do entendimento do rural no coletivo social..... | 27 |
| 1.2-A Educação destinada ao meio rural: contextualização..... | 33 |
| 1.3- A Educação do Campo: um breve histórico de sua gênese no Brasil a partir de 1990..... | 36 |
| 1.4- A Educação do Campo uma construção num processo de contradições..... | 37 |
| 1.5- O movimento do Ministério da Educação na criação de espaços de discussão na construção de políticas públicas..... | 42 |
| 1.6-A educação do campo no governo de FHC e o movimento no governo Lula | 47 |
| 1.6.1-O Pronera | 48 |
| 1.7-Programa Projovem Campo - Saberes da Terra | 49 |
| 1.8-A criação de um novo Programa: PRONACAMPO..... | 50 |
| 1.9-O caminho trilhado pelo Paraná: uma análise das Diretrizes Curriculares do Campo..... | 51 |
| 1.10-A Educação do Campo e os avanços conquistados na legislação..... | 53 |
| 1.11- Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo..... | 53 |
| 1.12- A Pedagogia da alternância como uma possibilidade para a educação do campo: indicações do parecer do CNE..... | 57 |

CAPÍTULO II – O SURGIMENTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS N ESTADO DO PARANÁ

| | |
|---|-----------|
| 2.1- O nascimento de uma Pedagogia: Casas Familiares Rurais uma história em movimento..... | 60 |
| 2.2 – A primeira Maison Familiale Rurale, criada na França..... | 62 |
| 2.3 – A Participação da Igreja | 65 |
| 2.4-O surgimento no Brasil..... | 67 |
| 2.5-O movimento realizado no Paraná..... | 69 |
| 2.6 – A dependência do governo..... | 71 |
| 2.7 – Pedagogia da Alternância: os princípios de sua organização | 74 |
| 2.8 – A metodologia da Pedagogia da Alternância | 76 |

| | |
|--|----|
| 2.9 – Os monitores, a formação e o papel desenvolvido neste processo | 77 |
| 2.10 – As Associações Familiares e a participação das famílias..... | 78 |
| 2.11 – O papel da Arcafar/Sul..... | 79 |

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

| | |
|--|----|
| 3.1 – A lei nº5692/71 e os seus impactos na educação brasileira..... | 81 |
| 3.2–Dos anos 80 e 90 e a nova legislação: LDBEN nº9394/96 e a educação profissional..... | 83 |
| 3.3 – A perspectiva de um novo cenário a partir de 2003..... | 85 |
| 3.4 – A formação integral em cursos técnicos integrados..... | 88 |
| 3.5–A concepção e princípios do ensino médio integrado a educação profissional..... | 90 |
| 3.6 – As aproximações da integração com a pedagogia da alternância..... | 95 |

CAPÍTULO IV - A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

| | |
|---|-----|
| 4.1-Quem são os sujeitos e suas motivações para estudar em uma CFR..... | 99 |
| 4.2-Expectativas dos jovens e de suas famílias em relação ao curso técnico integrado ao ensino médio na pedagogia da alternância..... | 102 |
| 4.3-A alternância como tempo formativo..... | 104 |
| 4.4-As CFRs e a escola tradicional..... | 106 |
| 4.5-Os jovens e a atuação na propriedade das famílias..... | 109 |
| 4.6-A percepção dos monitores e professores sobre a pedagogia da alternância e a integração com a educação profissional..... | 111 |
| 4.7-As expectativas dos professores e monitores quanto ao futuro dos jovens..... | 113 |
| 4.8-A participação das CFRs na política de educação do campo..... | 115 |
| 4.9-A pedagogia da alternância na integração da educação profissional ao ensino médio e a política pública..... | 116 |

V- O DIÁLOGO ENTRE EDUCACÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO EA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA : POSSIBILIDADES E LIMITES.....

| | |
|--------------------------------------|------------|
| REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA..... | 127 |
| ANEXOS..... | 133 |

RESUMO

Esta pesquisa buscou investigar se o curso técnico em nível médio, integrado à educação profissional, ofertado nas Casas Familiares Rurais do Paraná – CFRs, através da Pedagogia da Alternância, contribui para a autonomia do trabalhador do campo no que diz respeito ao domínio do conhecimento e tecnologia, contribuindo para a sua permanência e continuidade enquanto agricultor familiar. Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida em 03 CFRs, distribuídas nas cidades de Santa Maria D'Oeste, Sapopema e Pinhão. Partimos da análise da Pedagogia da Alternância, proposta que nasceu na França num período de crise econômica e conseqüentemente de crise na agricultura. Os jovens filhos de camponeses no sudoeste da França não queriam continuar na escola tradicional que não dialogava com a realidade do campo. Um movimento que envolveu as famílias destes jovens, os sindicatos e a igreja, teve como conseqüência a criação da primeira Maison Familiale Rurale. No Brasil, ela chega nos anos 60, onde os problemas econômicos e sociais e da agricultura se assemelhavam aos problemas vivenciados na França. No Paraná, a pedagogia da alternância chega nos anos 90, na região sudoeste do estado, coordenado pela Arcafar/Sul, associação responsável pela organização e coordenação das CFRs na região Sul do Brasil. No Paraná, atualmente existem 45 CFRs, mantidas através de convênios com o governo federal, estadual e municipais. A maior ação se dá com a Secretaria de Estado da Educação/PR que repassa recursos para contratação dos monitores, cedendo professores da base nacional comum. A análise dos cursos técnicos em agropecuária e agroecologia ofertados, através da Pedagogia da Alternância, nas CFRs pesquisadas, se deu a partir de entrevistas com os alunos egressos, professores, coordenadores, monitores dos cursos, pais de alunos, presidentes das associações das CFRs e os responsáveis na Seed/PR, no período de implantação, utilizamos ainda a análise documental que serviu para subsidiar algumas conclusões. A primeira conclusão é que, embora as CFRs tenham alcançado os objetivos propostos de promover o acesso ao conhecimento relacionando a teoria à prática, vivenciada no período de alternância, possibilitando com isto condições mais efetivas para a permanência dos jovens e suas famílias no campo, a emancipação deste trabalhador, para além do acesso ao conhecimento, se assenta em outras bases políticas e sociais. Uma segunda conclusão é de que à medida que as CFRs ampliam a disponibilização de cursos técnicos de qualidade no campo, mais os gestores públicos protelam a implantação de políticas públicas de oferta de escolarização no campo. A escola por si só não responde a todos os anseios sociais.

Palavras-chave: Educação do campo, educação profissional, ensino médio integrado, pedagogia da alternância

ABSTRACT

This study sought to investigate if the high school level technician course, integrated into the Professional Education, offered in Family Rural Areas Homes of Paraná-CFRs, through the Pedagogy of Alternating, contributes to the field worker's autonomy, with regard to the knowledge and technology field, contributing to their permanence and continuity while as a familiar agriculturist. This qualitative research was developed in 03 CFRs, distributed in the cities of Santa Maria do Oeste, Sapopema and Pinhão. We started from the analysis of Pedagogy of Alternation, proposal which was born in France at a time of economic crisis and therefore a crisis in agriculture. Young people, children of peasants in Southwest of France didn't want to continue in the traditional school that did not dialogue with the reality of the field. A movement that involved their families, the trade unions and the Church, has had as a consequence the creation of the first Maison Familiale Rurale. In Brazil, it arrived in the years 60's, where the economic, social and agriculture problems resembled to the problems experienced in France. In Paraná, the Pedagogy of Alternating arrived in the years 90's, in the southwestern region of the State, coordinated by Arcafar/South, the Association responsible for organising and coordinating the CFRs in the southern region of Brazil. In the State of Paraná, there are currently 45 CFRs, maintained through agreements with the federal, State and municipal government. The biggest action happens with the State Department of Education/PR, that transfers resources to recruitment of monitors and supply common national base teachers. The analysis of technical courses in Agriculture and Agroecology offered, through the Pedagogy of Alternating, in the CFRs surveyed, came from interviews with graduating students, teachers, engineers, course monitors, parents of students, Presidents of associations of CFRs and the responsible people in Seed/Pr in deployment period. We used the documental analysis which served to subsidize some conclusions. The first conclusion is that, although the CFRs have achieved the goals of promoting access to knowledge, linking theory to practice, experienced in the period of alternation, thus, most effective conditions for the permanence of the young people and their families in the countryside, the emancipation of this worker, in addition to access to knowledge, sits in other political and social bases. A second conclusion is that to the extent that the CFRs extend the availability of technical courses quality in the field, more the public managers happens the deployment of public policies to provide schooling in the field. The school itself does not respond to all concerns.

Keywords: Field Education, Professional Education, Integrated High School, *Pedagogy of Alternating*

INTRODUÇÃO

Atualmente, há um debate que enfatiza o desenvolvimento rural brasileiro, realizado por uma parcela da academia, pelos movimentos sociais, instituições governamentais e não governamentais, o qual constata que a educação é uma categoria central em relação à discussão do campo, articulada às iniciativas de profissionalização e desenvolvimento com qualidade de vida. Mas ainda são poucos os estudos que conseguem apontar uma perspectiva integradora dessas dimensões. Essa forma, de compreender a educação do campo, demanda um novo olhar, do Estado e da sociedade civil, embasado na constituição de novos mecanismos de intervenção. Além de políticas públicas de educação para a essa população, que busque a sua valorização como sujeito histórico. Dentre essas iniciativas, encontram-se em andamento algumas, construídas pelos movimentos sociais, marcadas pela participação do Estado na sua materialização. A Formação pela Pedagogia da Alternância, pela Arcafar-Sul,¹ as Escolas Itinerantes, pelo MST, e alguns programas de qualificação, realizados por sindicatos e organizações não governamentais, são também exemplos. Estas iniciativas podem auxiliar na discussão e na elaboração de políticas públicas que superem os problemas relativos à Educação do Campo.

Entre estas, as Casas Familiares Rurais,² com a proposta da Pedagogia da Alternância, apresentam-se como uma alternativa de inclusão destinada ao atendimento dos filhos, bem como das famílias, de pequenos agricultores rurais e é sobre elas que se desenvolve essa pesquisa.

O interesse pelo tema surgiu, inicialmente, por ter sido o autor, um dos membros da coordenação que, através da Secretaria de Estado da Educação – SEED Pr, trabalhou na implantação das primeiras cinco Casas no Estado que ofertaram a escolarização formal, por meio do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no Sistema de Alternância.

A segunda motivação decorre do acúmulo de observações e análises da organização e desenvolvimento da proposta pedagógica dessas Casas, e da preocupação em identificar como a proposta educacional, desenvolvida por elas, contribui ou não para a inserção dos agricultores familiares que dela fazem parte, em um modelo de desenvolvimento que lhes possibilite a autossustentação no ambiente em que vivem.

¹ A Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul do Brasil representa uma parcela das instituições que desenvolvem a Pedagogia da Alternância no Brasil. Também são seguidores a ARCAFAR Norte, Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e os Centros Familiares por Alternância – CEFFAS.

² Escolas em áreas rurais organizadas e mantidas por associação familiar de agricultores.

Uma terceira motivação se origina dos estudos feitos no curso em nível de pós-graduação, especialização em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável,³ que proporcionou o aprofundamento teórico-conceitual em relação ao tema.

A quarta motivação vem da preocupação de se entender e constatar como dialogam essas duas concepções, tão diferentes entre si – a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais e o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional - neste caso específico, tratando do técnico em agropecuária e agroecologia.

No meio rural brasileiro, vê-se um constante embate entre a agricultura de mercado, que defende a monocultura, fazendas-empresa, o campo, enfim, apenas como o lugar de lucro econômico; por outro lado, os agricultores familiares, que o defendem como lugar de trabalho, de vida, com a produção de multiculturas, contribuindo para o desenvolvimento econômico e financeiro, sem perder de vista a preservação e a valorização de sua cultura.

A lógica dos agricultores familiares contraria os princípios capitalistas, porque ela é orientada pela busca de equilíbrio entre o esforço de trabalho e os recursos naturais disponíveis, a partir de uma avaliação qualitativa, tanto no que tange às necessidades familiares, quanto ao grau de penosidade do trabalho. Assim, o modo de vida desses agricultores está condicionado às possibilidades concretas de sua reprodução social, que não inclui a lógica mercantil, tampouco o processo de crescimento constante de produção e de acumulação de riquezas.

Não obstante, o empenho dos diversos atores sociais, governamentais e não governamentais, na busca de uma alternativa de desenvolvimento que supere o modelo em andamento na agricultura brasileira, que prioriza a monocultura e a agricultura de mercado. Neste contexto, o que se tem visto é uma agricultura familiar, em virtude da pressão econômica, tendo que optar, entre o modelo desenvolvimentista, que na maioria das vezes transforma o agricultor em subempregado mal remunerado, que perde completamente suas características socioeconômicas e culturais, ou ainda, o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência diversas, tais como o emprego de parte da família no trabalho temporário rural, como o chamado *boia-fria*, para completar a renda mensal e assim, garantir as condições mínimas para sua sobrevivência.

Nesse cenário, a educação não é entendida como um direito, nem como prioridade ou possibilidade concreta de uma política pública. Muito pelo contrário, como veremos

³ Especialização em Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Sustentável, ofertada pela Universidade Tecnológica Federal, na cidade de Pato Branco, no Paraná, no ano de 2008.

posteriormente, a Educação para o Campo sempre foi de pouca oferta e de adaptação ao modelo denominado *urbano*. O que os movimentos sociais, hoje, reivindicam, é a necessidade de pensar o Campo na sua totalidade, com importante destaque na e para a educação.

Isso não significa, contudo que a educação assuma o papel de redentora, como a responsável pelas mudanças sociais, ou, em outra perspectiva, responsável por responder aos anseios do mercado produtivo, pois é fundamental potencializar e articular novas estratégias relacionadas ao desenvolvimento rural. O que os movimentos sociais buscam é uma política de educação para e no Campo, articulada à educação tecnológica e integrada às novas diretrizes de desenvolvimento com sustentabilidade econômico-social, identificando a diversidade dos povos do campo.

Neste contexto, esta pesquisa busca compreender se a Pedagogia da Alternância, um modelo que veio da experiência da França⁴ e que sofreu adequações à realidade brasileira, pode se constituir enfim, numa política pública.

As Casas do Paraná foram implantadas com o objetivo de criar um processo educacional para os agricultores familiares, possibilitando-lhes a melhoria da escolarização, a qualificação para o trabalho, o resgate da cultura e finalmente, a valorização efetiva dos trabalhadores do campo. A proposta pedagógica da Alternância originada na França há mais de 70 anos, expandiu-se para outros países e hoje está presente na maioria dos estados brasileiros.

Em 2006, no Brasil, esse movimento teve um grande ganho com a aprovação do Parecer CEB 01/2006, pelo Conselho Nacional de Educação, que reconhece (e recomenda) a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo.

No Paraná, são 45 Casas Familiares Rurais, sendo que algumas ofertam, ou ensino fundamental regular com qualificação profissional, ou Ensino Médio com qualificação. Em 15 delas, a oferta é da Educação Profissional, integrada ao Ensino Médio, com cursos técnicos em Agropecuária, Administração Rural, Agroecologia, Gestão Ambiental e Alimentos. A implantação está ocorrendo desde 2006, gradativamente. Os professores da Base Nacional Comum são selecionados pela Seed-PR, entre o Quadro Próprio do Estado e os professores da área técnica, contratados a partir de Convênio entre governo estadual e Arcafar-Sul.

O problema que levantamos é o de identificar até que ponto a proposta de educação da Pedagogia da Alternância das Casas Familiares, agora na perspectiva da integração da educação profissional ao ensino médio, na formação de técnicos em agropecuária, e

⁴ Este modelo educacional surgiu no meio rural francês em 1935.

agroecologia, pode levar à efetivação de uma política pública para a população do campo, com o real domínio do conhecimento e da tecnologia, tornando-se, portanto, uma educação emancipatória.

Para BATTOMORE no Dicionário do Pensamento Marxista (1998,p.122) o conceito de emancipação está estritamente relacionado à concepção de liberdade. No entanto, é preciso destacar que para Marx a liberdade supõe a eliminação de obstáculos que impedem a emancipação, a realização de todo potencial presente na pessoa humana. Portanto, incorpora a liberdade, porém supera ao incluir a dimensão natural e social para além do indivíduo abstrato.

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual em suas relações individuais somente reconhecido e organizado suas “forças propes” como forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.(Marx,2003,p.42)

As indagações que apresentamos a seguir orientarão a nossa análise:

- A pedagogia da alternância, tal como vem sendo desenvolvida nas Casas Familiares Rurais no Paraná, de forma integrada à educação profissional em nível médio técnico, se diferencia conceitualmente de sua forma desenvolvida até então, baseada na qualificação profissional?
- A educação formal, em cursos desenvolvidos nas Casas, possibilita ou não uma formação sólida e integral, capaz de fortalecer a organização desses agricultores na manutenção do modo de organização do trabalho, quando toma como categoria a participação no processo de produção das condições concretas de sobrevivência?
- Essa formação possibilita a organização do trabalho no núcleo familiar, de modo a fortalecer a resistência ao modelo de desenvolvimento em curso na agricultura brasileira?
- Essa proposta educacional dialoga com os movimentos sociais, com vistas à constituição de políticas públicas para esse segmento social?
- Essa proposta, ao articular trabalho e educação, pode contribuir para a resistência e, portanto, para a permanência não subordinada dos povos no campo? Ou não atende às necessidades objetivas de vida desses sujeitos, encaminhando-os a uma situação de alienação e dependência, por não lhes fornecer nenhuma possibilidade de

superação das dificuldades originadas e promovidas pela organização da produção, sob a óptica do sistema capitalista, em curso no campo?

Para responder a estas questões, realizamos entrevistas e analisamos as propostas estudadas (ensino médio integrado à educação profissional, pedagogia da alternância, educação do campo), buscando compreender as semelhanças e contradições ao estudar como está organizado o curso nas Casas e como se relacionam: escolarização, profissionalização e alternância. É importante identificar que concepção de desenvolvimento fundamenta essa proposta e como dialogam os princípios do ensino médio integrado e da pedagogia da alternância das Casas, identificando também como os agricultores percebem, ou não, que a proposta de formação de seus filhos pode ser um elemento de resistência para a permanência da família no campo.

Buscamos, na obra de Kuenzer, o entendimento sobre o conceito de *categorias* e nos apoiaremos em outros autores que dialogam com Marx, assim como no trabalho do próprio Marx, para definição das categorias que utilizaremos na análise da pesquisa.

Kuenzer (1998) reafirma a importância de um procedimento metodológico rigoroso, científico, que conduza a investigação à produção de conhecimento objetivo e assim, permita avançar para além das aparências fenomênicas, na progressiva e histórica compreensão da realidade. São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor e importância.

Para a autora, existem dois tipos de categorias:

- as metodológicas, que são do próprio método dialético (práxis, totalidade, contradição, mediação) e deverão dar suporte à relação entre pesquisador e objeto de pesquisa durante todo o desenrolar do trabalho; e
- as de conteúdo, que fazem a mediação entre o universal e o concreto.

Para Kuenzer (1998, p. 64), a metodologia se define por meio da expressão das leis universais (categorias metodológicas) e a sua aplicação ao particular (categorias de conteúdo). Portanto, para nossa análise na pesquisa, é necessária a compreensão de categorias metodológicas e de conteúdo: o *trabalho*, como categoria central do materialismo dialético, assim como as categorias: *totalidade*, *contradição* e *mediação*, no campo das categorias metodológicas, e categorias de conteúdo tais como: *resistência*, *campo* e *educação*, como

categorias que possibilitarão a compreensão da totalidade. As categorias são aqui compreendidas como “intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política de cada tempo, lugar e condição” (GRABOWSKI, 2004, p. 30).

Segundo Frigotto (2009, p.400), a concepção de *trabalho humano*, construída por Marx, pode ser compreendida a partir de três distinções: como diferenciação frente ao homem do reino animal; como condição do ser humano em qualquer tempo histórico; e o trabalho que assume formas históricas, específicas nos diferentes modos de produção da existência humana.

Com relação à primeira distinção,

Podemos distinguir o homem dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente, sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1984, p. 19)

Em Marx, o trabalho tem, portanto, o significado da capacidade de intervenção do ser humano sobre o meio material, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e projetar meios para satisfazê-las. O trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social:

Antes o trabalho é processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 149).

No sentido ontológico, o trabalho é a ação humana de interação da realidade para a satisfação de necessidades e a produção de liberdade – e, portanto, de conhecimento - como práxis humana. No sentido histórico, no regime capitalista, o trabalho se configura como trabalho assalariado e, por conseguinte - como práxis produtiva.

Neste sentido, a categoria *totalidade* possibilita a compreensão de que o trabalho não é um todo já elaborado, mas uma forma de conectar dialeticamente um processo particular a outros processos, coordenando-o com uma síntese explicativa cada vez mais ampla; a totalidade é movimento, que precisa ser apreendido em suas formas de manifestação.

A categoria *mediação* é essencial para compreendermos que, na totalidade das relações sociais e produtivas, nada é isolado, sendo necessária uma conexão entre o que já

existe e o que está em curso, a fim de que surja a superação das contradições. A educação do campo se coloca neste processo.

E a categoria *contradição* é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real, revela a tensão daquilo que existe entre a realidade, não como uma forma estática, mas como movimento, o que possibilita, nos espaços da contradição, a superação do real. Isso significa dizer que existe a possibilidade de encontrarmos condições, brechas, mesmo no regime capitalista, para se contrapor à sua lógica, possibilitando a criação da resistência do trabalho, da cultura, da permanência e ampliação do significado do campo. A categoria *resistência*, que também faz parte da nossa análise neste trabalho, é entendida como uma forma encontrada e desenvolvida pelos agricultores familiares para se manterem enquanto tal, mesmo se contrapondo às forças hegemônicas da sociedade, que desde a década de 1960, até os dias atuais, os pressionam com a inserção do capitalismo no campo, investindo na modernização do latifúndio, obrigando milhares de pessoas a migrarem para os grandes centros urbanos, empurrados por aquilo que ficou conhecido como a *modernização conservadora*, que promovia a agricultura patronal em detrimento da agricultura familiar.

Metodologia

Esta pesquisa terá como objeto de estudo três das Casas Familiares que implantaram a integração da educação profissional ao ensino médio, no período de 2006 /2008, sendo duas, com o curso de agropecuária, e uma, com o curso técnico em agroecologia. Estas Casas foram selecionadas tomando-se os seguintes critérios:

- estavam entre as cinco primeiras Casas que implantaram o ensino médio integrado em 2006;
- que uma das Casas tivesse a oferta de outro curso técnico que não fosse o técnico em agropecuária;
- que estivessem em diferentes regiões do estado;
- que uma das Casas tivesse alunos oriundos da reforma agrária.

As Casas Familiares são coordenadas pela Associação das Casas Familiares Rurais da Região Sul (Arcafar-sul). A Arcafar-Sul é formada pelos estados do Paraná, Santa Catarina e

Rio Grande do Sul. São: 42 casas no Paraná, 22 em Santa Catarina e 8 no Rio Grande do Sul. No Paraná, encontra-se o maior número de Casas Familiares Rurais.

O processo de escolarização com a formação técnica é algo recente⁵ nas Casas do Paraná e, portanto os jovens formados ainda se concentram nos cursos de agropecuária e agroecologia. Os cursos técnicos são de ensino *médio, aqui, denominados cursos de ensino médio integrado à educação profissional*. Eles têm duração de três anos. Os jovens saem deste, com a conclusão da educação básica,⁶ como técnicos, na sua área de formação, podendo se inserir no mundo do trabalho ou continuar seus estudos no nível superior.

No Paraná, a Arcafar-Sul tem uma forte relação com o governo do estado, principalmente com as secretarias da Educação e da Agricultura, por meio de um Convênio em que o estado repassa recursos para a contratação dos monitores e cede professores para o processo de escolarização. Também há uma boa articulação com o governo federal, por meio da elaboração de projetos que recebem apoio significativo, no que se refere à formação e infraestrutura. As associações de cada Casa têm parcerias, principalmente com as prefeituras dos municípios de abrangência onde estão localizadas.

As três Casas Familiares Rurais, definidas para a realização desta pesquisa, de acordo com os critérios já explicitados anteriormente, são: uma na região central, no município de Santa Maria do Oeste, Distrito de Chapéu do Sol,⁷ com o curso de técnico em agropecuária, iniciado em 2006, e representa uma das regiões do estado. A segunda, na região norte do estado, no município de Sapopema, que além de representar uma região, e ter iniciado em 2006, tem um grande número de jovens oriundos da reforma agrária,⁸ com o curso de técnico em agropecuária; e a terceira, na região sul, município de Pinhão,⁹ com o curso de agroecologia, atendendo o critério de estar em uma das regiões e ofertar um curso diferente. Todas as Casas possuem uma boa estrutura, com alojamentos para os jovens e já ofertavam a qualificação profissional anteriormente a 2006.

⁵ A escolarização com a formação técnica começou nas Casas Familiares do Paraná em 2006 em apenas cinco Casas, sendo que duas, das estudadas nesta pesquisa, fazem parte da implantação - Santa Maria do Oeste e Sapopema. A Casa de Pinhão faz parte da pesquisa por ofertar o curso de Agroecologia.

⁶ No Brasil, temos dois níveis de ensino: a educação básica e a educação superior. A educação básica é constituída de três etapas: educação Infantil (4 a 5 anos), ensino Fundamental (6 a 14 anos) e ensino Médio (15 a 17 anos).

⁷ A Casa Familiar Rural de Santa Maria do Oeste está localizada na Comunidade Chapéu do Céu, s/n, CEP 85230-000, no município de Santa Maria do Oeste, telefone (42) 3644-1003, ramal 23, e-mail <cfrsantamariadooeste@arcafarsul.org.br>.

⁸ A Casa Familiar Rural Padre Sasaki, de Sapopema, está localizada na Estrada Salto das Orquídeas, Km 03, CEP 84290-000, no município de Sapopema, telefone (43) 3548-1061, e-mail <cfrsapopema@arcafarsul.org.br>.

⁹ A Casa Familiar Rural de Pinhão está localizada na Rua Nilo Vivier, 73, Mazurechi, CEP 85170-000, município de Pinhão, e-mail <cfrpinhao@arcafarsul.org.br>.

O município de Santa Maria do Oeste tem 11.500 habitantes. A maioria da sua população (8.289 habitantes) reside no campo. A abrangência de atendimento da Casa é de oito municípios da região, todos com baixa densidade populacional. A característica da região define-se por pequenos agricultores que estão na região há várias gerações. As atividades desenvolvidas são referentes ao leite, sendo uma região de bacia leiteira, criação de bovinos, galináceos e suínos e agricultura de subsistência.

Todos os municípios, onde estão localizadas as três Casas pesquisadas, são eminentemente agrícolas, toda a economia, das três regiões, depende da agricultura e da pecuária.



Foto 1 - Fonte: SEDU – PARANACIDADE.



Mapa 1-Fonte: IPARDES.



Mapa 2-Fonte: IPARDES, *Base Cartográfica ITCG (2010)*

O município de Sapopema tem 6.736 habitantes. Destes, 3.184 residem no campo - logo em torno de 50%. Sua Casa Familiar tem abrangência em cinco municípios. Uma das suas características é a grande concentração de assentamentos rurais da reforma agrária, originários do Movimento Sem Terra (MST). A organização da Casa é bastante sintonizada

com o MST, de onde vem boa parte dos jovens. A região é, portanto, de pequenos agricultores com atividades bastante diversificadas: o cultivo do café, da cana-de-açúcar, do milho, da soja, do gado de corte e leiteiro, de galináceos e suínos.



Foto 2 -Fonte: SEDU – Paranacidade.



Mapa 3 -Fonte: IPARDES.



Mapa 4 - Fonte: IPARDES, *Base Cartográfica ITCG* (2010).

O município de Pinhão tem 30.208 habitantes, sendo que 14.317 estão no campo, ou seja, quase 50% da população. A Casa atende a oito municípios da região que também são de baixa densidade populacional. Os jovens são oriundos de pequenas propriedades rurais e as principais atividades da região são: agricultura, horticultura, fruticultura, aveia, batata inglesa, cevada, feijão, erva-mate e agricultura de subsistência, e também há gado de corte e leite, galináceos, ovinos e suínos.



Foto 3 - Fonte: SEDU – Paranacidade.



Mapa 5 - Fonte: IPARDES.



Mapa 6 - Fonte: IPARDES, *Base Cartográfica ITCG* (2010).

Na Casa Familiar de Santa Maria do Oeste, foram entrevistados dez jovens egressos do curso técnico em agropecuária. As idades variam entre 18 a 22 anos. As entrevistas ocorreram nas propriedades rurais e nos locais de trabalho, empresas agropecuárias. Todos moram nas propriedades rurais, porque este é um dos critérios base para a seleção dos jovens: que sejam filhos de agricultores.

Na Casa Familiar Rural de Sapopema, foram entrevistados dez jovens egressos na faixa etária de 18 a 27 anos. As entrevistas também ocorreram nas propriedades de suas famílias e, em alguns casos, em seus locais de trabalho. Podemos constatar, nas entrevistas, que todos são filhos de agricultores familiares rurais, e isto também é uma consequência da forma de seleção da Casa: serem filhos de agricultores. Os jovens moram nas propriedades. A maioria atua diretamente nas propriedades das famílias - mesmo os que trabalham como técnicos em cooperativas ou empresas agropecuárias. Apenas uma jovem egressa do curso técnico não trabalha diretamente na agricultura e sim no comércio local, como ajudante de cozinha, em um restaurante da cidade.

Na Casa Familiar Rural de Pinhão, foram entrevistados dez jovens com idade entre 18 e 22 anos. Essas entrevistas ocorreram nas propriedades onde moram e trabalham. A forma de

seleção também prioriza filhos de agricultores familiares. Todos moram na região e são oriundos de propriedades agrícolas.

Na sequência, também foram entrevistados os três coordenadores das respectivas Casas, seis profissionais de cada Casa (monitores, professores da base nacional comum, professores das disciplinas técnicas), dez pais, de cada Casa, entre esses, o presidente da associação de cada Casa Familiar pesquisada, mais os 02 coordenadores pedagógicos regionais das bases territoriais, onde as Casas estão localizadas, na sequência, a coordenadora pedagógica geral da Arcafar-Sul.

Com relação à Seed-PR, foram feitas duas entrevistas, com a chefia à época (2003-2010) e com a coordenadora pedagógica, responsável pelo acompanhamento das CFRs no mesmo período, lotada no Departamento de Educação e Trabalho.

Para buscar respostas aos questionamentos, a metodologia utilizada foi a de ouvir os sujeitos sociais envolvidos. Para isso, a pesquisa está estruturada em cinco partes que descreveremos abaixo.

No primeiro capítulo, serão abordadas as questões referentes ao campo, à agricultura familiar, o movimento nacional, que fortemente demandou o atendimento ao direito da população do campo à educação, com destaque para as diretrizes operacionais da educação do campo e da educação profissional, como modalidades do ensino médio, assim como os principais programas nacionais.

No segundo capítulo, será tratada especificamente a Pedagogia da Alternância, contextualizando o início do seu projeto na França, como chegou ao Brasil e ao Paraná, e o seu reconhecimento, a partir da indicação pelo Conselho Nacional de Educação, da Pedagogia da Alternância, como uma importante estratégia para a educação do campo.

No terceiro capítulo, serão apresentados os fundamentos da educação profissional integrada ao ensino médio e as possíveis aproximações da Pedagogia da Alternância.

No quarto capítulo, teremos a Pedagogia da Alternância nas Casas Familiares Rurais do Paraná que implantaram o ensino médio integrado à educação profissional e se esse modelo pode, mediante as categorias *mediação* e *contradição*, constituir uma forma de resistência da agricultura familiar.

Finalmente, no quinto capítulo retoma-se o questionamento inicial: se há possibilidade de, por meio da pedagogia da alternância nos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio, efetivar-se uma política educacional para a população do campo, contribuindo para a sua formação emancipada.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

1.1-A construção do entendimento do rural no coletivo social

Nas primeiras décadas do século XX, ao se intensificar a imigração, principalmente a europeia, nascia no meio acadêmico o debate sobre a integração ou não do “elemento nacional” (caboclo, bugre, sertanejo) no projeto de ocupação dos espaços vazios e na modernização do país. A corrente de pensamento dominante defendia a tese da não inclusão, com base nos seguintes motivos: “os caboclos, por manterem hábitos assemelhados aos dos indígenas, não tinham disciplina e regularidade no trabalho, sendo necessário grande investimento para disciplinar e formar” tais pessoas para o trabalho produtivo, pois elas não estavam preparadas “para o trabalho extenuante de nossos cultivos” (VAINER; AZEVEDO, s.d, p.12).

Os “caboclos” também sofriam discriminação ideológica, pois representavam o “atrasado”, o “preguiçoso” e, no limite, um “elemento” sem condição de ser integrado ao processo de desenvolvimento do país. Partia-se do pressuposto de que “o modo de vida caboclo” impedia que essa população incorporasse as novidades técnicas e as novas demandas do mercado.

Os adeptos da modernização consideravam a resistência “irracional”, porque era a recusa ao “progresso” técnico e científico, sendo expressão da ação irracional. (CORONA, 1999, p.70).

Como veremos a seguir, a mesma compreensão do rural como atrasado se dá no processo de ocupação do estado do Paraná, e sua população do campo sempre foi tratada à margem do processo social, econômico, cultural e educacional. O Paraná teve sua ocupação mais expressiva a partir do início do século passado. A intensificação das correntes migratórias consolidou, até a década de 1960, o povoamento de todas as regiões do estado. Esse processo coincidiu com o início do projeto de modernização, com o estímulo à industrialização e o consequente crescimento dos núcleos urbanos. O aumento da demanda, por alimentos baratos e acessíveis à classe trabalhadora da cidade, motivou a ocupação das novas fronteiras do país e o desenvolvimento da agricultura familiar, com base no campesinato de origem europeia.

No meio rural, iniciou-se uma modernização conservadora, onde fora mantida a estrutura fundiária com base no latifúndio, promovendo a agricultura patronal e inviabilizando

as pequenas propriedades. Esse modelo, que se mostrou conservador, do ponto de vista da sustentabilidade social e ambiental do país, permaneceu durante décadas.

Contrapondo-se ao modelo excludente de desenvolvimento, emerge, no debate contemporâneo, a discussão sobre um novo paradigma de desenvolvimento, que traz o entendimento de que o desenvolvimento deve estar vinculado às ações de desconcentração da base produtiva do país, à dinamização da vida econômica, social, política e cultural dos pequenos e médios municípios, tendo como vetores estratégicos o investimento na expansão e o fortalecimento da agricultura familiar, bem como a democratização do acesso à terra e à educação.

Em 1968, a educação passou a ser vista, efetivamente, como fator de desenvolvimento, motivado por dois aspectos marcantes do sistema educacional brasileiro:

- o estabelecimento de acordos internacionais; e
- a implementação de medidas práticas por exigência desses acordos.

Necessitando dar respostas às demandas sociais, os dirigentes militares, por meio do acordo MEC/Usaid, criaram comissões para elaborar uma nova política educacional, voltada a um atendimento eficaz.

A linha mestra do projeto do governo repousava na lógica empresarial dos tecnocratas e na Força Militar (regime de exceção). A lógica empresarial garantiria o desenvolvimentismo com eficiência e produtividade e a Força Militar garantiria o controle e a repressão, facilitando a implementação do projeto de governo.

Entre as sugestões da comissão de educação, destacam-se

- adaptação e ajuste dos cursos e currículos ao projeto de desenvolvimento em andamento no país;
- a expansão do ensino superior voltado ao mercado e aumento do curso de 2.º grau voltado para a inserção, imediata, no mercado de trabalho.

O modelo de educação que se apresentava era economicista e mercadológico. A Lei 5.692/1971 foi, à época, a materialização desta política. Mas os dispositivos legais não deram conta de atender à demanda social de educação no país, assim, a estrutura de ensino se mantinha como resultado dos interesses da classe dominante, representada no poder.

Segundo Frigotto, (2003, p.11), a relação entre educação e desenvolvimento, marcada pela teoria do capital humano, da sociedade de conhecimento, da pedagogia de competências e da empregabilidade, não nos possibilita o entendimento do processo histórico da produção,

das desigualdades entre as nações e no interior delas. Essas concepções nos afastam do papel da educação enquanto prática social mediadora das relações sociais, políticas, culturais e econômicas necessárias.

Ainda de acordo com Frigotto, para se fazer sobre outras bases a relação, entre educação e desenvolvimento, demanda decisões políticas que se desenvolvam de modo concomitante e articulado, atendendo aos critérios de justiça social.

É necessário reafirmar que as reformas educativas ancoradas no capital humano, a ditadura do mercado, a sociedade do conhecimento, as competências e a empregabilidade devem ser superadas, pois buscam formar um cidadão alienado.

Como nos lembra Hobsbawm (1995), as pessoas vêm em primeiro lugar e não podem ser sacrificadas. Segundo o autor, trata-se de construir uma esfera pública efetivamente democrática, capaz de garantir a todos o direito a trabalho, saúde, educação, habitação, segurança, previdência, cultura e lazer. Esta é uma questão ético-política e não econômica.

Para Calazans (1981), a trajetória da educação para o meio rural brasileiro sempre esteve vinculada à lógica das necessidades da própria evolução das estruturas socioagrárias do país. Assim, a escola para o meio rural nasce com projetos e conteúdos desvinculados das reais necessidades do campo brasileiro.

No meio rural brasileiro, à medida que estruturava as condições para a modernização da produção agrícola, o capital desestruturava a produção camponesa, formando um mercado de força de trabalho.

Já Ribeiro (2007, p.3) aponta algumas características do modelo de escola rural implantado no país como reflexo desta lógica:

- leis educacionais que não contemplam a especificidade do meio rural e do agricultor;
- inadequação e insuficiência nas diretrizes e orientações didático-pedagógicas para os professores rurais;
- o caráter “modernizante” da educação e a imposição de conhecimentos técnicos produzidos em outra realidade, fazendo os agricultores perderem sua autonomia e seus conhecimentos empíricos acumulados;
- o currículo da escola rural como apêndice da escola urbana, valorizando apenas conhecimentos técnicos, fazendo referência ao humano, a sua cultura, a sua história, ao seu trabalho, e conseqüentemente ao meio em que vive.

Ao analisar o histórico da educação rural no Brasil, Leite (1999, p.82) aponta para o fato de pensada e estruturada como uma imitação da urbana, a escola rural contribui para a descaracterização da sociedade camponesa. O autor denuncia a falta de interesse do Estado em promover uma política educacional adequada para o homem do campo.

Compreendendo a escola rural, enquanto produto de uma política equivocada para a educação no meio rural, Leite ainda aponta dois pontos fundamentais deste equívoco:

- a ação pedagógica na escola rural, apresentando um currículo inadequado, tendo como referência a realidade urbana, deslocada da realidade sociocultural dos seus alunos do campo; e
- a falta de participação da comunidade no processo escolar, que apresenta um distanciamento dos pais em relação à escola, e desta, em relação à comunidade em que está inserida.

Historicamente, a política de educação para o meio rural foi marcada por um arremedo da escola urbana, não habilitando os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, e nem os qualificando para empregos urbanos.

O desafio atual, para a escola no meio rural, é a superação da educação rural por uma educação “*No campo*: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive e *Do campo*: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 25).

As iniciativas de profissionalização do homem do campo, disponibilizadas às populações rurais, quando existem, estão muito aquém das suas necessidades. Tanto as demandadas pelo modelo atual de desenvolvimento, quanto às do modelo de desenvolvimento, baseado na sustentabilidade, exigem a elevação dos índices de escolarização básica e de educação profissional, tendo em vista levar para o campo o domínio de novas tecnologias disponíveis, que possibilitem a agregação de valor à sua produção, deixando de ser apenas fornecedor de matéria-prima.

A proposta de educação profissional, integrada ao ensino médio, que voltou a ser discutida, a partir do debate realizado sobre a revogação do Decreto 2.208/97, e a elaboração do novo decreto n.5154/04, aponta outra perspectiva de formação, possibilitando o diálogo com propostas educacionais, tais como a Pedagogia da Alternância, que tem também como princípio, a formação integral do jovem do campo.

O referido decreto (2208/97) foi, na verdade, a instituição da reforma da educação profissional, desvinculando-a da educação básica. A proposta de integração resultou no Decreto 5154/2005 que retomou o que a própria LDB, como lei maior da educação, nunca proibiu: que o ensino médio também pudesse profissionalizar, desde que assegurada à educação básica.

De maneira geral, a realidade, tanto da escolarização como da educação profissional, no meio rural, é de impossibilidade de que os jovens do campo pudessem continuar seus estudos nas suas comunidades, pela ausência de escola próxima, pela inadequada estrutura didático-pedagógica ou pela necessidade do trabalho precoce na agricultura.

Com o intuito de potencializar e articular novas estratégias de desenvolvimento rural torna-se necessário pensar e fazer uma educação no meio rural e uma qualificação profissional, articuladas entre si, integradas às novas diretrizes de desenvolvimento rural, com sustentabilidade econômico-social para a diversidade dos povos do campo.

Tomamos a categoria resistência como uma possibilidade de preservação e reprodução do modo de vida e trabalho do agricultor familiar, mesmo tendo, permanentemente, o cenário conjuntural, pressionando fortemente, para a efetivação da agricultura baseada na lógica capitalista de produção. Sendo assim, irei situá-la no contexto da modernização do campo, que busca superar a manutenção do modelo de agricultura de base familiar.

O modelo familiar de produção que aqui tratamos é definido na Pesquisa FAO-IN CRA como aquele que preserva as seguintes características:

- trabalho e gestão intimamente relacionados;
- direção do processo produtivo assegurada diretamente pelos proprietários;
- ênfase na diversificação;
- ênfase na durabilidade dos recursos naturais e na qualidade de vida;
- trabalho assalariado complementar;
- decisões imediatas, adequadas ao alto grau de imprevisibilidade do processo produtivo;
- tomadas de decisão *in loco*, condicionada pelas especificidades do processo produtivo;
- ênfase no uso de insumos internos.

Segundo Corona (1999, p.143), a pressão sobre os agricultores familiares gerou a racionalidade de resistência. Longe de ser limitada às tradições, essa resistência se divide em

lógica adaptativa (que permite, ao mesmo tempo, adequar-se às mudanças impostas pela sociedade capitalista, e não se perderem as características socioculturais da organização familiar de produção) e lógica inovadora (mantida pela capacidade de desenvolver estratégias econômicas variadas), para manter a reprodução biológica e social da família.

Para resistir, esse agricultor familiar se obriga à adaptação às novas formas de vida e trabalho no campo, desenvolvendo as mais variadas estratégias.

De acordo com Lima (2011, p.10.065), para Chayanov a organização da agricultura familiar é versátil do ponto de vista das estratégias, o que lhe garante agilidade e autonomia quando enfrenta situações adversas, garantindo a possibilidade de decidir sobre a organização da produção. Todas as questões pertinentes à produção e ao consumo são determinadas pela própria família e suas condições materiais de existência.

Na busca por alternativas de sobrevivência no campo, os agricultores recorrem à pluriatividade, ou seja, a combinação de atividades agrícolas com atividades extra-agrícolas, integradas à organização familiar de base agrícola.

Nesse sentido, do ponto de vista da sustentabilidade econômica, essa resistência se manifesta de diversas formas, desde a migração temporária e/ou permanente de parte da família para o trabalho, como subempregado nos centros maiores ou como assalariados rurais na região onde moram, sempre com a possibilidade de inovar, impulsionados pela necessidade de garantir a produção material de sua existência:

Isso significa que, para permanecer no campo, a organização familiar depende dos ganhos com atividades não agrícolas, desenvolvidas no meio rural (turismo, transformação e beneficiamento de produtos agrícolas, artesanato etc.) ou urbano (operário, funcionários, diaristas etc.) sem, no entanto, deixar de integrar a organização familiar no campo (pluriatividade). Ao estabelecer a estratégia da pluriatividade, a família agricultora que estava integralmente envolvida com a produção agrícola tradicional, tende a deixar de produzir aqueles produtos que exigem mais mão de obra. (CORONA, 1999, p. 13)

Conforme a autora, para entender o elemento da resistência, caracterizado na pluriatividade, é fundamental situá-lo no contexto das transformações geradas pela modernização do campo, que pretendia transformar a lógica da produção agrícola familiar na lógica capitalista.

Para se manter resistindo, enquanto agricultor familiar ao longo da história, esse tem se adaptado às novas formas de organização e trabalho no campo. O que podemos perceber é que, em todas as suas diferentes formações, a agricultura familiar tem demonstrado grande capacidade de adaptação e adequação de sua base organizacional, garantindo o que nos parece os princípios básicos próprios de sua organização da produção.

Este breve início de discussão nos leva a indagar se realmente a lógica da produção capitalista não tem conseguido dissolver a lógica da produção de base familiar e, até que ponto, a capacidade, desse grupo social, consegue se manter preservada no que pode ser chamado de *singularidades* de sua identidade coletiva, por meio da resistência na preservação da cultura e de sua forma de organização do trabalho no campo.

1.2-A educação destinada ao meio rural: contextualização

A discussão sobre a educação do meio rural existe desde o início do século XX. Portanto não havia nenhuma intencionalidade de que os camponeses tivessem o direito de cidadania: o que lhes restava eram o analfabetismo e a exploração de seu trabalho.

Segundo Arroyo (1982, p.1) existe duas características em relação à educação rural/campo.

Em primeiro lugar, constatamos que há períodos longos de esquecimento e momentos curtos em que o problema do homem do campo é retomado. Neste sentido, falamos em abandono relembrando, pois a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder. Outra característica é que o homem do campo quando é lembrado entra no conjunto das chamadas populações desfavorecidas ou carentes para os quais são projetadas ações especiais, compensatórias e assistenciais, para suprir carências de saúde, alimentação, educação, integração social, etc. (Arroyo, 1982, p.1).

Com o movimento migratório dos anos de 1920, um grande número de pessoas deixou o campo em busca dos locais urbanos onde se iniciava o processo de industrialização. Neste cenário, surgiu no Brasil um primeiro movimento, denominado *ruralismo pedagógico*, que tinha como objetivo a promoção da permanência do camponês no meio rural. Foi estimulada pelo governo brasileiro a criação de instituições patronais para atender a população do campo:

O ensino agrícola e a criação de agências como os patronatos agrícolas serviam como um paliativo na recolocação da pobreza dos centros urbanos na Primeira República. Inicialmente rurais e agrícolas, por necessidade e também por conveniência, os patronatos destinavam-se a prestar assistência à infância desvalida das cidades. (BOEIRA *in* MEC, 2007, pág. 14)

De acordo com Leite, no mesmo período, explodia a ideologia do colonialismo.

Ao defender as virtudes do campo e da vida campesina, mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e forte oposição ao movimento progressista urbano, principalmente por parte de agroexportadores. Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos. (Leite, 2002, p.28)

Até a década de 30, o ruralismo pedagógico permaneceu vinculado às questões da tradição colonial e distanciado das exigências econômicas da época. Segundo Leite (2002, p.29), somente a partir das transformações no modelo agroexportador são evidenciadas mudanças mais significativas,

Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920, (Leite, 2002, p.29)

No período do Estado Novo (1930-1945), segundo Calazans, Castro e Silva, (1981, p.163) é que se começava a tratar das questões referentes à educação rural.

a educação assume uma função “retificadora” visando preparar as populações rurais para se adaptarem ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes. (Ribeiro, 2011, p.166)

Maia, (1982, p.28), reforça que, na década de 30, a discussão sobre educação rural ressurge com ações concretas. Essas ações não são dissociadas das questões políticas e sociais, identificando dois fatores: primeiro, o grupo político à época na defesa de compromissos políticos para a solução das questões sociais e o segundo, que a expansão da educação, marcadamente rural, vem para conter a vinda do homem do campo para os centros urbanos, assim como, promover a volta ao campo, daqueles que já haviam se deslocado.

O movimento ruralista, que envolve políticos, é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo consequentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana. (Maia, 1982, p.28).

A partir de 1945-1964, foram várias as ações voltadas para o meio rural. Foram criadas: a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e a Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (Abcar), que surgiu em 1956.

Nesse período, também foi criado o Programa de Extensão Rural, com o objetivo de que os camponeses fossem atendidos, por extensionistas rurais, para suas propriedades serem mais produtivas.

Também foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), desenvolvido por técnicos que atuavam no meio rural com diversas atribuições: educadores de base ou alfabetização, saúde, associativismo, economia doméstica,

artesanato, entre outros. Também foram criadas, neste período, as agências de desenvolvimento regional, a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul), além de outros órgãos federais.

Ribeiro (2011, p.172) define dois momentos contraditórios na história da educação rural. O primeiro, nos anos 30/40, com o estímulo à permanência dos agricultores no campo e, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que “os agricultores busquem direitos sociais e empregos na cidade”.

O primeiro coincide com a crise econômica do período entre guerras e da Segunda Guerra Mundial. Nesse período, os países formulam políticas públicas de controle aos conflitos sociais, tanto rurais quanto urbanos. (Ribeiro, 2011, p.173).

A autora constata que “os defensores do ruralismo pedagógico defendiam uma escola associada à produção agrícola que fosse adaptada às necessidades das populações rurais e formasse os filhos dos agricultores para permanecessem na terra”.

O segundo momento, no período de 1950/1960, o Brasil passava pelo processo de substituição das importações associado à industrialização e que demanda pelo projeto de desenvolvimento nacional que requeria mão de obra qualificada.

Tanto o primeiro, o do ruralismo pedagógico, quanto no segundo, o do nacional desenvolvimentista, pode-se constatar um interesse pela educação rural, com a participação do Ministério da Agricultura, sendo, no primeiro caso, orientada para a vocação “ruralista” do país e, no segundo, para o desenvolvimento da personalidade individual e a integração do aluno a sociedade. (Ribeiro, 2011, p.174)

Nos anos 1960, preocupado com o aumento das favelas nos grandes centros urbanos, o governo definiu, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/1961, a proposta de educação rural, assim definida no artigo 105: “Os poderes públicos instituirão e ampararão os serviços e entidades que mantenham, na zona rural, escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

Mas a educação continuou sendo desconsiderada:

A educação rural sofreu as mesmas discriminações governamentais de tempos anteriores. Foi a negação da escolarização nacional, da cultura, do *habitat*, do trabalho e dos valores da sociedade. Foi a cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial. A concretização desses impasses aconteceu por ocasião da promulgação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. (LEITE, 1999, p. 38).

É preciso destacar, no entanto, que nesse período surgiam movimentos sociais de resistência como o Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento Eclesial de Base (MEB), os Centros de Cultura Popular (CCP), que emergiram das Ligas Camponesas, dos sindicatos dos trabalhadores rurais e outras organizações. O trabalho de Paulo Freire, de educação

popular, nasceu em contraposição ao projeto da ditadura militar, que reduzia a formação dos povos do campo ao extensionismo rural.

Somente na década de 1960, a educação rural foi para o Ministério da Educação, mas foi tratada apenas como ensino técnico agrícola. A Lei 5.692/1971, que alterou a Lei 4.024/1961, não trouxe contribuições para a efetivação de políticas para o meio rural.

Durante os anos 1970 e 1980, foram criados programas de atendimento à população rural, mas sempre com cunho assistencialista e/ou de formação elementar de mão de obra. E foram criadas a Comissão Pastoral da Terra (CPT), ligada à Igreja Católica, e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que nesse período representaram a reação da população do campo e se refletiram na mobilização dos anos 1990, como veremos a seguir.

1.3- A educação do campo: um breve histórico de sua gênese no Brasil a partir de 1990

Faremos uma breve reconstituição da história recente da educação do campo com o objetivo de contextualizar como ela passou a fazer parte da agenda política dos governos, e também, da agenda de professores-pesquisadores das universidades. A década de 1990 trouxe a marca de um período de intensa mobilização pela educação do campo.

Um marco histórico, desse movimento, foi o Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), que ocorreu em Brasília, em 1997, sendo organizado pelo Movimento dos Sem Terra (MST), pela Universidade de Brasília (UnB), pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse encontro teve a participação de 700 pessoas e seu texto-base tratava de questões referentes à economia, problemas sociais e educação.

Segundo Caldart (2000, p176) “o Enera não começou e nem terminou em si mesmo; os desdobramentos continuam até hoje”. Sua repercussão pode ser confirmada pela criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), conforme consta em seu *Manual de Operações*:

O Pronera nasceu em 1998 da luta das representações dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino. Esta ação significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior. (MANUAL OPERAÇÕES, 2011, pág. 8).

Conforme esse mesmo documento, seu objetivo é “fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas” (MANUAL DE OPERAÇÕES, 2011, pág. 8).

De acordo com Munarim, sem dúvida, o Enera foi um marco da discussão da educação do campo no Brasil:

Os meados da década de 1990 se constituem o momento histórico em que começou a nascer o que estou chamando de Movimento de Educação do Campo no Brasil. Nesse contexto, o 1.º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I Enera), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como um fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O *Manifesto das educadoras e educadores da reforma agrária ao povo brasileiro*, lançado na ocasião do evento pode ser considerado a certidão de nascimento. (MUNARIM, 2008, pág. 2)

Podemos afirmar que esse evento foi uma demarcação política do MST, que colocou para a sociedade o seu projeto de desenvolvimento para a população rural. Como veremos posteriormente, esse movimento cresce, trazendo outros interlocutores, tanto ligados ao campo, como pesquisadores de universidades que se tornam intelectuais orgânicos da educação do campo.

1.4-A educação do campo: uma construção em um processo de contradições

Dando continuidade às discussões desencadeadas em 1997, foi organizada em 1998 a 1.ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, objetivando recolocar o rural, e a educação a ele vinculada, na agenda política do país. Esta conferência extrapola o MST e traz para o debate outros interlocutores, apesar de ter sido organizado pelas mesmas instituições, com exceção da Unicef, que não participou da organização em 1997 e que passa a integrar o grupo.

Seu texto-base traz a discussão da desigualdade e exclusão que a população que vive no campo enfrenta, por ser considerada “atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade”. Ainda de acordo com o texto, não haveria lógica em atender necessidades de políticas específicas para essa população, estando ela em extinção, sobrando apenas políticas compensatórias de sua condição de inferioridade:

Embora dominante esta tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu

lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação. (DOCUMENTO-BASE DA 1.^a CONFERÊNCIA, 1998, pág. 12)

É trazida à discussão a mudança de expressão, de meio rural para campo. Defendendo-se que “o campo tem o sentido de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira”.

A população do campo, nesse processo de contradição, busca construir alternativas de uma educação diferenciada, uma educação que tenha como objetivo a formação humana onde seja garantida a qualidade e os interesses da vida no campo. Segundo o documento, para a sua concretização, são necessários outra escola e outro projeto pedagógico, vinculado ao projeto de desenvolvimento para o campo.

Ao mesmo tempo, reafirma-se o conceito, introduzido pela LDB 9.394/1996, de a educação básica ser um nível de ensino, que compreende educação infantil, ensino fundamental e médio, assim como suas modalidades - entre elas, a educação de jovens e adultos e a educação profissional - e que isso tem um grande significado, pois este novo conceito é uma conquista e passa a ser incorporado como tal, com todos tendo direito a toda a educação básica, com terminalidade no ensino médio.

Outra discussão, realizada sobre a educação básica, é a da ampliação do seu conceito, compreendendo também as aprendizagens de outras práticas educativas que ocorrem no campo.

Segundo o documento (1998, pág. 12) a escola tem um papel importante para a população do campo, reafirmando-se a sua necessidade, mas em outras bases: A escola pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, mas para isto precisa desenvolver um projeto educativo contextualizado, que trabalhe a produção do conhecimento, desde questões relevantes para intervenção social nesta realidade.

Ainda conforme o documento, a primeira condição para a concretização de uma escola do campo é ter a clareza de que a educação por si só não pode ser responsabilizada pelas soluções dos problemas sociais, mas pode ter uma grande participação na construção de um projeto de desenvolvimento, desde que combinado com políticas econômicas e culturais:

Estamos entendendo por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (DOCUMENTO BASE DA 1.^a CONFERÊNCIA, 1998, pág. 15)

Para que isso ocorra, são necessárias cinco transformações:

- A primeira é o papel da escola e dos seus compromissos: ético-moral, de intervenção social e com a cultura do povo do campo.
- A segunda se refere aos processos de gestão da escola, isto é, a sua democratização.
- A terceira é em relação à pedagogia escolar, sendo necessária a incorporação das experiências da educação popular.
- A quarta é a transformação do currículo e,
- E uma quinta transformação é em relação à formação dos educadores desta escola.

O resultado e as conclusões, dessa Conferência, apontaram a necessidade de vincular a educação do Campo à construção de um projeto de desenvolvimento, para o Campo, que garanta a todos o acesso à educação. Os compromissos assumidos pelas entidades participantes foram

- vincular as práticas de educação básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
- propor e viver novos valores culturais;
- valorizar as culturas do Campo;
- fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à educação básica do campo;
- lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
- formar educadoras e educadores do Campo;
- produzir uma proposta de educação básica do Campo;
- envolver as comunidades neste processo;
- acreditar na capacidade de construir o novo;
- implementar as propostas de ação desta Conferência.

Em 2002, foi organizado um Seminário que ocorreu, logo após a eleição do presidente Lula. Parece que esse momento significou uma preparação para o diálogo com o novo governo, que assumiria em 2003. O marco desse seminário foi a mudança do nome do movimento, agora denominado como “*Por uma Educação do Campo*”. A supressão de *educação básica* foi porque a educação por que lutavam, para que chegasse ao campo, estava além do final do ensino médio e dos limites da escola formal.

Neste seminário, reafirma-se o posicionamento sobre a luta por uma educação do Campo e se dá visibilidade às experiências de escolas do Campo, com vistas à construção de políticas públicas em nível municipal, estadual e federal.

Outro destaque foi à conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, aprovadas no CNE e homologadas pelo Ministério da Educação. Esta conquista não significou, como veremos posteriormente, a sua implementação no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, apesar de terem sido homologadas nesse governo.

O resultado desse seminário foi sintetizado no documento *Por uma Educação do Campo: Declaração 2002*, entregue ao governo Lula em 2003. Esse documento foi a síntese do processo de discussão que teve início em 1997, ampliou-se na Conferência de 1998 e culminou no Seminário de 2002. Destacaram-se dois grandes objetivos do movimento:

- Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente da escolarização em todos os níveis.
- Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudam na formação dos sujeitos do campo. (POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2002, p.12).

Apresenta o texto 13 pontos que reafirmam a construção realizada nesse período pelo movimento “*Por uma Educação do Campo*” para um projeto nacional de educação. Esses pontos, que apresentamos a seguir, indicam um posicionamento político que marcou a última década:

- 1) O centro do trabalho está no ser humano.
- 2) Contraposição ao entendimento de que a escola do campo é uma escola pobre, marginalizada.
- 3) Garantia de que todas as pessoas do campo tenham acesso à educação pública de qualidade, em seus diversos níveis, voltadas aos interesses da vida do campo.
- 4) Vinculação do movimento da educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um projeto de desenvolvimento para o Brasil.

- 5) Afirmção da necessidade de duas lutas combinadas, pela ampliação do direito a educação e a escolaridade no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo.
- 6) Escolarização da população do campo por meio de uma formação humana, compreendendo a cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.
- 7) Valorização profissional e de condições de trabalho e de formação para os educadores do campo.
- 8) Projeto de educação integral e com as condições de gênero, raça, de respeito às diferentes culturas e as diferentes gerações, de soberania alimentar, de agricultura e de desenvolvimento sustentáveis, de uma política energética e de proteção ambiental.
- 9) O direito a educação como política pública em espaços públicos.
- 10) Que o povo que vive no campo tem que ser sujeito da sua própria formação.
- 11) Que as transformações necessárias na educação sejam um instrumento de participação democrática e luta pela justiça social e pela emancipação humana.
- 12) Reconhecimento dos avanços na legislação educacional brasileira, em especial os espaços abertos pela atual LDB, nas Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e das Diretrizes Operacionais para a escola do campo.
- 13) Consolidar a articulação nacional Por uma Educação do Campo e acolher todas as pessoas e organizações dispostas a trabalhar por esta causa.

Estas discussões vão para o interior do Ministério da Educação e para os novos governos estaduais que assumiam nesse mesmo período, como veremos a seguir.

1.5. O movimento do Ministério da Educação na criação de espaços de discussão na construção de políticas públicas

Uma grande expectativa foi criada com a eleição do presidente Lula, que assumiu em 2003, pois se saía de um governo totalmente contrário, às demandas do campo, para um governo que nascia comprometido com os movimentos sociais.

Ao mesmo tempo, pesquisadores salientaram que também havia um grande risco; o de que o movimento poderia ser imobilizado pelo próprio envolvimento com a gestão do Estado.

De acordo com Munarim, o seminário de 2002, articulou uma agenda que deveria fazer parte das ações dos diversos atores do movimento:

Destaco desse seminário sua importância política, na medida em que propõe aos diversos sujeitos sociais uma agenda afinada no trato à educação do campo nas oportunidades de relacionamento com o governo que se instalava. É assim, por exemplo que a Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003 apresenta um título específico com seis itens sobre educação do Campo em perfeita sintonia com a pauta do Grito da Terra Brasil - 2003, que por sua vez apresenta um capítulo com nove itens. Em ambos os casos, aparecem em primeiríssimo lugar a implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo. (MUNARIM, 2008, pág. 10)

Como esperado, o governo federal abriu espaço para o campo, na agenda governamental, iniciando a elaboração do Plano Plurianual, que priorizava a reforma agrária como instrumento de inclusão social, criou mecanismos de incentivo à agricultura familiar e instituiu pela Portaria 1.374 do Ministério da Educação, de 03 de junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo com a participação de representantes das organizações e movimentos sociais que participavam da Articulação Nacional do Campo e representantes do governo.

Esse grupo produziu, ainda em 2003, o *Caderno de Subsídios: Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*. Este documento teve como objetivo, respaldado a partir de um diagnóstico deste setor, apontar referências para a elaboração de uma política nacional para a educação do Campo.

É reafirmado no documento o reconhecimento da existência de um acúmulo de experiências que podem contribuir para a superação dos problemas relacionados à educação do campo, dentre elas as Escolas Agrícolas, as Casas Familiares Rurais, as escolas itinerantes do Movimento Sem Terra e outras desenvolvidas no âmbito dos municípios:

Uma Política de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como um lugar do atraso, da não cultura. O campo é acima de tudo o espaço de cultura. (Caderno de subsídios, 2003, pág. 5).

Assim, são apresentados como fundamentos da educação do Campo, a superação da dicotomia entre o rural e urbano e a necessidade de recriar os vínculos de pertencimento ao campo. Partindo desses fundamentos, são apresentados sete princípios:

- 1) A educação do Campo de qualidade é um direito dos povos do campo.

- 2) A educação do Campo e o respeito às organizações sociais e ainda, o conhecimento por elas produzido.
- 3) Educação do Campo no campo.
- 4) Educação do Campo enquanto produção de cultura.
- 5) A Educação do Campo na formação dos sujeitos.
- 6) A Educação do Campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável.
- 7) A Educação do Campo e o respeito às características do campo.

Constata-se a grande influência dos documentos resultantes de todos os encontros realizados anteriormente pelo movimento “Por uma Educação do Campo” até porque os seus representantes faziam parte deste Grupo de Trabalho. As propostas apresentadas caminham, portanto, na direção das discussões já realizadas.

Finalizando o documento, são apontadas como linhas de ação o aumento do acesso, a promoção, a formação e o fomento, a remuneração/incentivos, diferenciados, às educadoras e educadores do campo e a melhoria da qualidade.

Esse processo desencadeou a 2.^a Conferência Nacional da Educação do Campo, que ocorreu em agosto de 2004, em Luziânia. Segundo Munarim (2008), este evento marca o ápice de uma determinada qualidade dessa relação porque, na medida em que a MEC assume essa agenda determinada pela Articulação Nacional, o Movimento de Educação do Campo tende a se desmobilizar.

Nesse mesmo período, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no MEC, foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo, com o objetivo de coordenar a elaboração de políticas educacionais para o campo. O anúncio da criação da coordenação e a apresentação do seu coordenador foram realizados pelo MEC durante a 2.^a Conferência Nacional de Educação do Campo, mostrando mais uma vez o papel do Movimento em relação à pauta do MEC.

A 2.^a Conferência Nacional teve 1.100 participantes, representantes de movimentos sociais, do Movimento Sindical de Trabalhadores do Campo, universidades, ONGs, centros de formação por alternância, secretarias estaduais e municipais de educação e outros órgãos de gestão pública, educadores, educandos de comunidades camponesas, ribeirinhos, pesqueiras e extrativistas, assalariados, quilombolas e indígenas. Esta conferência teve uma ampliação da participação, tanto de instituições, como do número de participantes. Isso parece

revelar que há uma ampliação de mecanismos de diálogo sendo constituída entre os movimentos sociais e o poder público, nas diversas esferas de governo e, por conseguinte, mais pessoas e instituições se agregam, demonstrando, mais uma vez, a contradição na relação do movimento com o governo, que abre o diálogo e “incorpora o discurso”, muitas vezes, sem concretizá-lo como política pública.

Reafirma-se o posicionamento dos que lutam por um projeto de sociedade que seja justo, democrático e igualitário; que contemple um projeto de desenvolvimento sustentável do campo; que se contraponha ao latifúndio e ao agronegócio; no qual a educação desempenhe um papel estratégico no processo de sua construção e implementação. Também se reafirma a pauta dos eventos anteriores, assim como as que constaram no documento que os participantes ajudaram a construir, no interior do Ministério da Educação em 2003.

É importante destacar que o documento final apresenta 22 ações prioritárias assumidas pelo conjunto de instituições¹⁰ que participaram e assinaram a declaração final *Educação do Campo: Direito Nosso, Dever do Estado*:

- 1) Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.
- 2) Criar uma política de financiamento diferenciado para a educação do Campo, com definição de custo-aluno que leve em conta, os recursos e serviços que garantam a qualidade social da educação, as especificidades do campo e de seus sujeitos.
- 3) Cumprir a Constituição Federal, que determina a aplicação dos recursos vinculados de no mínimo 18% da União e 25% dos estados e municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino público, desvinculando da dívida pública (externa e interna) estes recursos.
- 4) Eliminar a Desvinculação dos Recursos da União (DRU), que repassa 20% dos mesmos para outras áreas, e voltar a garanti-los para a educação.
- 5) Garantir a participação de representantes dos movimentos sociais do campo na comissão de discussão do Fundeb e no acompanhamento da sua aplicação.

¹⁰ CNBB, MST, Unicef, Unesco, UnB, Contag, Unefab, Undime, MPA, MAB, MMC, MDA/Incra/Pronera, MEC, Feab, CNTE, Sinasefe, Andes, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das Ceffas, Seap/PR, TEM, MMA, MinC, AGB, Consed, Fetraf, CPT, Cimi, MEB, PJR, Cáritas, Ceris, MOC, Resab, Serta, IRPAA, Caatinga, Arcafar Sul-Norte.

- 6) Regular o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do poder público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de educação.
- 7) Articular uma política de educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos.
- 8) Incentivar e apoiar a elaboração, a distribuição e avaliação de materiais didáticos específicos dos sujeitos do campo.
- 9) Mobilizar iniciativas para a derrubada dos vetos do Plano Nacional de Educação (PNE).
- 10) Participar da avaliação do Plano Nacional de Educação (PNE) e reformulá-lo para nele incluir a educação do Campo.
- 11) Regular, com urgência, a Resolução 03/1999, especialmente no que se refere à criação, à regulamentação e o reconhecimento da escola indígena, do professor e da professora indígena, bem como a garantia da sua formação específica.
- 12) Incorporar a educação do Campo nos planos estaduais e municipais de educação, assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução.
- 13) Garantir a participação dos movimentos sociais nos conselhos de educação - nacional, estaduais e municipais - e em outros espaços institucionais.
- 14) Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos e das educandas.
- 15) Garantir reconhecimento e financiamento público das escolas dos acampamentos (escolas itinerantes), dos assentamentos, Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffas) e a certificação da escolarização desenvolvida na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA).
- 16) Promover todos os meios necessários para acelerar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
- 17) Garantir a formação específica de educadoras e educadores do campo, pelas universidades públicas e gratuitas, pelo poder público, em parceria com os movimentos sociais.

- 18) Participar dos debates sobre a reforma da universidade, garantindo a incorporação da educação do Campo.
- 19) Discutir com as universidades públicas a inclusão da educação do Campo nos seus projetos político-pedagógicos e nos seus planos de desenvolvimento institucional.
- 20) Investir na formação e na profissionalização dos educadores e das educadoras e outros profissionais que atuam no campo, priorizando os que nele vivem e trabalham.
- 21) Criar, para os educadores e educadoras do campo, centros regionais de formação devidamente equipados, financiados pelo poder público.
- 22) Potencializar a Coordenadoria de Educação do Campo e o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo do MEC, com participação dos movimentos sociais, para viabilizar a implementação das propostas de educação do campo em todos os níveis, levando em conta a plataforma aqui indicada.

Constatam-se pelas ações pactuadas acima, que o movimento amplia a sua pauta com destaque em relação ao movimento de criação da Coordenação da Educação do Campo no Ministério da Educação, que acabou como já referido anteriormente, sendo criada e anunciada durante a Conferência.

Com a instituição da Coordenação Geral da Educação do Campo, no período de 2004 a 2006 foi construída uma agenda, que confirma a grande influência do movimento da Educação do Campo, representado pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, reconhecido nos documentos do MEC-Secad com representatividade política, institucional e pedagógica pela trajetória e pela representatividade dos interlocutores.

A partir do documento de diagnóstico de 2003 e das discussões realizadas em 25 seminários regionais organizados pelo Secad-MEC, segundo o MEC,

Os Seminários tiveram papel de provocar a mobilização estadual e municipal, deflagrando ações conjuntas entre o setor público, os movimentos sociais e organizações não governamentais em torno da elaboração co-participativa de políticas públicas de educação do campo. Serviram também como um canal privilegiado para a divulgação e disseminação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. (MEC, 2007, pág. 24)

Como estratégia de fortalecimento da própria coordenação, durante os referidos seminários foram criados Comitês Estaduais de Educação do Campo, que a nosso ver

funcionaram de maneira híbrida: em alguns momentos como um braço do governo e em outros, como movimento.

De acordo com o documento do MEC-Secad (2007), o trabalho que tem início no MEC, a partir de 2003, os seminários e o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo – GPT, o MEC passa a exercer o seu papel indutor de políticas, por meio de programas e projetos, com o objetivo de superação da precariedade da educação do Campo.

Segundo o MEC-Secad (2007), foram propostas as seguintes ações:

- melhoria da infraestrutura física e de equipamentos das escolas do campo;
- formação continuada de professores, técnicos e gestores que atuam no governo federal, nos estados e municípios, bem como nas instituições de educação ligadas aos movimentos sociais;
- complementação e revisão das normas legais em vigor que dizem respeito à educação do Campo;
- fomento à pesquisa e à produção acadêmica sobre a temática nas universidades brasileiras.

Sem dúvida essas ações significaram o início de um novo olhar para o campo, uma agenda construída pelo Movimento do Campo.

1.6- A educação do campo no governo de FHC e o movimento do governo Lula

O primeiro movimento do governo FHC foi a própria LDB 9.394/1996, que no seu artigo 28 trata da educação do campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural. A concepção de escola do campo procura defender os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa.

Contrapondo-se a essa visão reducionista da educação do Campo como apenas “adaptações”, recuperamos as características já mencionadas nos documentos dos movimentos sociais que tratam a educação do Campo num contexto mais amplo de discussão

da sociedade, tendo essa, um papel estratégico para este avanço e, portanto sendo preciso que a escola do Campo cultive a identidade dos sujeitos do campo.

Impulsionado pelos movimentos sociais e sindicais, o governo FHC criou o Pronera. Esse mesmo governo homologou as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, mas não faz nenhum movimento para a sua implementação, como fora anunciado anteriormente.

1.6.1. O Pronera

O Pronera foi um programa criado no governo FHC com continuidade no governo Lula em 1998, pela Portaria 10/1998. O Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, com vinculação direta ao gabinete do ministro, e posteriormente o programa foi incorporado ao Incra pela Portaria-Incra 837.

A Educação do Campo é compreendida neste programa, de acordo com o documento (Pronera, 2004), como um direito de todos e se realiza por diferentes territórios e práticas sociais que incorporam a diversidade do campo. Também explicita que significa ainda, uma garantia para ampliar as possibilidades de criação e recriação de condições de existência da agricultura familiar/camponesa. Por isso, apresenta como objetivo do Pronera: o fortalecimento do mundo rural, como território de vida, em todas as suas dimensões - econômica, social, ambiental, política e ética. Essa, segundo o documento, é uma ação que promove a justiça social no campo, por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos/acampamentos e na formação tecnoprofissional em nível médio e superior.

Enquanto política pública, o Pronera fundamenta-se na gestão participativa e na descentralização das ações das instituições públicas envolvidas com a educação. Por meio de projetos, essas instituições criam a oportunidade de exercitar e realizar ações com a coparticipação dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, instituições de pesquisa, governos estaduais e municipais, em prol do desenvolvimento sustentável no campo, da construção da solidariedade e da justiça social.

Dessa forma, o Pronera se propõe a realizar práticas e reflexões teóricas da educação do campo, tendo como fundamento a formação humana como condição primordial, e como princípio, a possibilidade de todos e todas serem protagonistas da sua história, criando novas

possibilidades para descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis no processo de reorganização socioterritorial em que vivem.

Não é nosso objetivo analisar o Programa, mas sim, apontar quais as iniciativas em andamento.

1.7. Programa Pro Jovem Campo - Saberes da Terra

O Programa Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra foi criado em 2005 pela então, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), como um programa de escolarização de jovens agricultores familiares em nível fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional, em diferentes estados e regiões do Brasil.

O Programa Saberes da Terra teve como objetivo, a formação de jovens agricultores que vivem em comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, assentamentos e de pequenos agricultores.

Para a sua materialização, foram realizados quatro seminários nacionais de formação de formadores, seminários estaduais de formação de educadores, e produzidos materiais pedagógicos.

A organização curricular do Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador agricultura familiar e sustentabilidade. Esse eixo amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos:

- agricultura familiar: identidade, cultura, gênero e etnia;
- sistemas de produção e processos de trabalho no campo;
- cidadania, organização social e políticas públicas;
- economia solidária; e
- desenvolvimento sustentável e solidário com enfoque territorial.

Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudo para a elevação da escolaridade. A execução da proposta pedagógica e curricular acontece, por meio da realização de atividades educativas, em diferentes tempos e espaços formativos.

De modo muito semelhante à proposta de alternância das Casas Familiares Rurais, os jovens iniciam a escolarização pelo “tempo escola”, que corresponde ao período no qual os jovens permanecem, efetivamente na unidade escolar, com atribuições de aprendizagens sobre os saberes tecnocientíficos dos eixos temáticos, planejamento e execução de pesquisas, atividades de acolhimento e organização grupal, entre outras atividades pedagógicas.

Outro momento de organização do tempo e espaço formativo do programa é o “tempo comunidade”, correspondente ao período no qual os educandos realizam pesquisas, estudos e experimentações tecnopedagógicas nas comunidades, com o objetivo de partilhar seus conhecimentos e suas experiências adquiridas na escola com as famílias ou instâncias de organização social.

Este programa continua em desenvolvimento pelo Ministério da Educação, agora fortalecido dentro do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo).

1.8. A criação de um novo programa: o Pronacampo

Em março de 2012, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), com um conjunto de ações articuladas que, segundo a apresentação realizada (Secadi, 2012), asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, a produção de material didático específico, o acesso e a recuperação da infraestrutura e da qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades.

As ações estão estruturadas em cinco eixos:

- gestão e práticas pedagógicas;
- formação de professores;
- educação de jovens e adultos;
- educação profissional e tecnológica; e
- infraestrutura física e tecnológica.

Constam no Programa, material específico, educação integral para o ensino fundamental por meio do Programa Mais Educação - Escola da Terra (classes multisseriadas), apoio às escolas quilombolas, formação inicial, continuada e pós-graduação. Também está previsto o Pronatec para o Campo - Saberes da Terra, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.

O referido Programa ainda não tem um documento orientador disponível, apenas a apresentação realizada quando do lançamento pela presidenta Dilma. Isto aponta novamente

para uma contradição de um governo que incorpora, no seu discurso, componentes da agenda dos movimentos sociais que defendem a educação no campo, mas que tem dificuldade na sua concretização como política pública.

1.9. O caminho trilhado pelo Paraná: uma análise das Diretrizes Curriculares do Campo

A Coordenação do Campo criada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) antecede, mas ocorre de maneira muito similar àquela que ocorria no MEC e em outros estados. Veio de uma demanda dos movimentos sociais. Na gestão 2003-2010, o governador Roberto Requião assumiu o compromisso de atender à demanda do campo e, portanto, a coordenação foi uma decisão política influenciada diretamente por esses movimentos: “Entre as reivindicações estava a criação de um departamento específico para a educação do Campo, na Secretaria de Estado da Educação. Essa reivindicação foi parcialmente atendida, somente com a mudança de governo, ocorrida em 2002, quando foi criada na Seed a Coordenação do Campo.” (SEED, 2006, pág. 20)

Constatamos, num primeiro momento, que havia uma dificuldade, dessa coordenação, em se colocar enquanto gestora, participante de um governo, misturando muitas vezes o papel do Estado e do movimento da sociedade civil organizada, denominado Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. De qualquer forma, podemos identificar no parágrafo seguinte, a conquista de um grande espaço de participação dos movimentos:

Cabe destacar que o conteúdo deste texto tem estreita relação com o debate empreendido nos diversos espaços públicos de “encontro” entre sociedade civil organizada e o estado do Paraná, a exemplo dos Seminários Estaduais da Educação do Campo promovidos desde 2004, pela Coordenação do Campo/Seed, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e com a participação dos movimentos e organizações sociais, Secretarias Municipais de Educação, universidades públicas e dos encontros pedagógicos com os professores da rede pública. (SEED, 2006, pág. 15)

Em outro momento do documento, é explicitada a contradição do grupo gestor da coordenação, pois oriundos do movimento educação do Campo, participaram da gestão e então, se deparam com os limites impostos pela própria dinâmica do funcionamento do estado.

Como parte do governo estadual, a coordenação enfrenta desafios na elaboração de propostas, uma vez que está inserida numa arena de disputas das políticas no próprio Estado e ligada a dilemas da sociedade civil, que dificultam a efetivação dos interesses dos que estão envolvidos com a educação do campo, terreno ainda poroso e em construção na sociedade brasileira. (SEED, 2006, pág. 21)

O documento define-se, de maneira bastante articulada com as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, uma síntese histórica que culmina, assim como as Diretrizes Operacionais, com a abertura democrática e a organização de diversos movimentos sociais, com grande destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Busca-se explicar esse destaque pela visibilidade e produção desse movimento, em relação à produção pedagógica e experiências educativas e, a participação nos movimentos em defesa da educação. Por todo o texto, podemos verificar como eixo estruturante da discussão, o MST.

E também se reconhece o papel da LDBEN 9.394/1996 para induzir o debate e o enfrentamento:

Na década de 1990, pode-se dizer que emergiram os sinais de inserção da educação do Campo na agenda política, com a LDB 9.394/1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em contraposição à concepção de rural vigente até então. O próprio poder público passou a adotar a terminologia *educação do campo*, num sinal de atenção às demandas sociais, que, obviamente, não podem ser analisadas de modo desvinculado dos seus interesses políticos. (SEED, 2006, pág. 21)

Com relação à categoria rural, é trazida, das discussões iniciadas em 1997, uma distinção colocando que o rural se refere à forma que historicamente foi tratada a população do campo: pessoas que necessitavam de assistência e proteção - o rural como sinônimo do lugar do atraso, compreendido na lógica economicista, e não como lugar de vida, trabalho e cultura. A categoria campo se contrapõe à visão de rural, porque entende que este lugar é de trabalho, de cultura, da produção do conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência, valorizando a identidade dos sujeitos e sua cultura. Portanto, campo é um conceito que supera a visão reducionista de localização espacial e geográfica. É aqui considerado também como um espaço político e econômico de desenvolvimento local e sustentável.

A partir dessa conceituação, aponta-se que a educação do campo ainda está vinculada ao projeto educativo do urbano sem levar em consideração a cultura, os saberes, as experiências e a identidade dessa população. O documento faz uma provocação no sentido de superar o modelo tradicional que, também para a cultura urbana, está superado. Propõe e indica concepções de mundo, de escola, de conteúdos e metodologias e de avaliação, superando a visão do lugar atrasado e do sujeito submisso.

1.10. A educação do campo e os avanços na legislação

Sem dúvida, foi uma conquista dos movimentos sociais a inclusão na legislação nacional das discussões da educação do campo. Podemos constatar isso, com a aprovação, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Isso foi um novo marco para a educação do campo.

Com a decisão, pelo CNE, de elaboração de diretrizes específicas para o campo, a relatora¹¹ propõe que ocorram audiências públicas para receber contribuições dos movimentos sociais, de universidades, secretarias de educação estaduais e municipais, e do Ministério da Educação, dentre outros. O resultado foi uma ampla participação e mobilização dos movimentos sociais e sindicais e de universidades, na construção de propostas, culminando na aprovação por unanimidade, na 2.^a Audiência Pública, em 04 de dezembro de 2001.

1.11. Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo

O parecer das Diretrizes Operacionais do Campo aponta primeiramente que, após a LBD 9.394/1996, as etapas e algumas modalidades da educação básica foram discutidas pelo CNE/CEB e resultaram na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. No entanto, percebemos que naquele momento, a educação do campo não foi colocada como prioridade. Isto só foi colocado como uma necessidade, após ampla discussão e intervenção do Movimento da Educação do Campo, que cobrou do MEC uma posição quanto ao Artigo 28 da referida lei, que propunha medidas em relação à escola e a vida do campo.

Nesse parecer, o CNE recupera, da LDB, o conceito do *direito ao atendimento escolar*, assim como o respeito às diferenças, a política de igualdade e a inclusão. A relatora explicita o conceito de *educação do campo* que norteou o seu parecer:

A Educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Resolução CNE/CEB 2001, in: MEC, 2002, pág.4).

A relatora das diretrizes faz uma recuperação histórica das Constituições do Brasil para mostrar que, nos textos, não aparecia nenhuma relação aos povos do campo, apesar de o país ser essencialmente agrícola. Segundo a relatora, só no início do século XX, os marcos

¹¹ A relatora das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo foi a Conselheira Edla Araújo Lira Soares.

legais apontam para uma relação, mas vinculados ao setor do patronato e ao modelo urbano de escola:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações, constatadas no comportamento migratório da população, foi claramente registrada nos anais dos seminários e congressos realizados naquele período. (Resolução CNE/CEB 2001, in MEC, 2002, pág.9)

É destacado no Parecer, que a Constituição de 1934 foi um marco, pois foi influenciada pelo movimento renovador de ideias do Manifesto dos Pioneiros.¹² É destacado no Parecer, o artigo 156 da Constituição 1934:

Art. 156. A União, os estados e municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (*apud* CNE/CEB, 2001)

Ainda segundo a relatora, essa inserção, no texto constitucional, tem duas leituras: a primeira, como “um esforço nacional de interiorização do ensino” como contraponto ao domínio das elites a qualquer custo, enquanto na segunda, o texto representava uma estratégia de controle das tensões e conflitos no campo - o que nos parece mais coerente com o momento político, pois o clamor por educação vinha dos setores sociais mais frágeis nessa disputa.

É importante nos referirmos que, nesse período, nasciam na França, as Maisons Familiares, que lá se contrapunham ao modelo de educação urbana reproduzido no campo. No Brasil, a busca ainda era para que a educação chegasse ao campo:

Visualizar a escola rural em uma outra perspectiva significa tanto contestar o modelo urbano tradicional de escola imposto as populações que vivem no campo, quanto projetar uma educação alternativa para essas populações, que considerem como sujeitos de produção e de cultura, em uma lógica de solidariedade e de compromisso social. (Ferreira *apud* Ribeiro, 2010, pág. 22)

¹² O Manifesto dos Pioneiros foi um marco na educação brasileira, datado de 1932 é documento precursor do projeto de renovação educacional do país. O referido documento denunciava a desorganização do aparelho escolar e sugeria a organização de um plano nacional de educação pautado em uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

No parecer, a relatora faz referência às outras Constituições brasileiras, chegando à de 1988, que torna a educação direito de todos e dever do Estado, como direito público subjetivo, tanto das áreas urbanas, como das rurais. Isso significa dizer que a nossa Constituição busca garantir o direito de todos os brasileiros, independentemente do local de sua moradia, mas compreendendo “o mundo rural como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo integrado ao conjunto da sociedade”.

Com relação à educação do Campo, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação sempre a trataram de maneira periférica, não construindo perspectivas reais de acesso, permanência e conclusão do processo formativo.

Como nos referimos no início, no seu artigo 28, a LDB 9.394/1996 estabelece que para a população rural a educação deva ser adaptada às peculiaridades de cada região, portanto levando em conta, conteúdos e metodologias mais adequadas, assim como a adequação da organização escolar e de seu calendário, de acordo com o trabalho rural.

A relatora faz um histórico da situação da educação dos povos do campo e indica ao CNE a necessidade de aprovação do parecer e da respectiva Resolução 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A compreensão, de *diretrizes operacionais* e não *diretrizes curriculares nacionais*, está baseada em que, as etapas da educação básica e suas modalidades, definem a unidade curricular, e a educação do campo é compreendida como espaço diferenciado, mas integrando campoXurbano - isto justificaria as diretrizes operacionais.

Sucintamente, apresentamos os principais destaques dessa resolução:

- a identidade do campo, assegurando a memória coletiva;
- a universalização da educação do campo;
- as propostas pedagógicas construídas, respeitando as diferenças e o direito a igualdade, mas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos;
- o regime de colaboração entre União, estados e municípios para o atendimento, destacando que no ensino médio e o profissional é prioritariamente de responsabilidade dos estados a garantia das condições necessárias para o acesso;
- que os Sistemas de Ensino, e seus órgãos normativos, regulamentem as estratégias de atendimento escolar e a flexibilização dos calendários;

- propostas pedagógicas elaboradas de modo a garantir o desenvolvimento sustentável;
- avaliação institucional e controle social com ampla participação da comunidade do campo;
- reconhecimento de que as experiências dos movimentos sociais podem subsidiar a elaboração das políticas educacionais do campo;
- a garantia da gestão democrática que propicie a autonomia da escola, o fortalecimento dos conselhos e um projeto educacional que contribua para o desenvolvimento do campo para que sua população possa viver com dignidade;
- a formação dos professores, inicial ou continuada, deve atender à legislação vigente, porém destacando que os sistemas deverão complementar a formação com as questões específicas, referentes ao reconhecimento e respeito à diversidade, à construção da qualidade social e de propostas pedagógicas coerentes;
- financiamento remetido à legislação vigente naquele período - ainda o Fundef,¹³ salientando a responsabilidade em regime colaborativo da União, estados, Distrito Federal e municípios no atendimento de toda a educação básica, etapas e modalidades;
- atendimento às especificidades do campo em relação a material didático, equipamentos, laboratórios, condições de deslocamento de alunos e professores quando necessário.

Essas diretrizes podem ser consideradas uma conquista do Movimento Social do Campo, provocando um olhar para as necessidades concretas, apontadas em toda a discussão anterior, colocando na pauta para os governos, tanto da União, quanto de estados e municípios que assumiram, logo após a sua homologação.¹⁴

1.12. A Pedagogia da alternância como uma possibilidade para a educação do campo: indicações do parecer do CNE

Em 21 de junho de 2005, o Ministério da Educação solicitou ao CNE que se manifestasse em relação aos dias considerados letivos da pedagogia da alternância, argumentando que, no Brasil, os Centros Familiares de Formação/Casas Familiares Rurais

¹³ A Diretrizes Operacionais são de 2002 e somente em 2006 ocorreu a mudança do Fundef para o Fundeb.

¹⁴ Não iremos tratar nesta pesquisa da repercussão induzida pelos movimentos sociais do campo, mas é preciso destacar a importante contribuição para a criação de uma Coordenação Nacional do Campo no âmbito do MEC e na Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

estavam presentes em 20 estados da Federação, com mais de 237 casas, e que a LDB 9.394/1996, já garantia a especificidade da educação do Campo.

O parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE 01/2006 vai além do reconhecimento dos dias letivos, recomendando a adoção da pedagogia da alternância para as escolas do campo. O parecer aponta que a educação do Campo é “um assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural e, a pedagogia da alternância vem se mostrando como a melhor alternativa para a educação básica”.

Outro destaque do parecer é a relação que a pedagogia da Alternância propicia entre família, comunidade e escola, sendo isto, na verdade, o grande diferencial desse modelo, pois supera a relação tradicional das escolas. A família tem uma grande participação, sendo que o conhecimento é construído entre o tempo da escola (Casa Familiar) e o tempo com a família, assim como a interação com a comunidade, contribuindo na aplicação dos conhecimentos construídos com o desenvolvimento familiar e a comunidade:

Os objetivos dos Ceffa vão, portanto, desde a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades. (CNE, 2006, pág. 3)

É adotado o conceito de Queiroz de *alternância integrativa real ou copulativa*, isto é, há uma relação permanente entre o tempo família, comunidade e o tempo escola:

Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos, institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização. (QUEIROZ *apud* CNE, 2006, pág. 3)

Reconhecendo o tempo família/comunidade e que o tempo escola se dá em período integral, o CNE ratificou que estão resguardados os 200 dias letivos e a carga horária obrigatória anual (800 horas).

Quanto ao currículo, reconhecido pelo CNE constata que a pedagogia da Alternância respeita os conteúdos definidos nacionalmente pela LDBEN 9.394/1996, assim como toda a

legislação pertinente, indo além quando relaciona diretamente teoria e prática - o que é garantido pela relação entre escola, família e comunidade.

Outro destaque, realizado pelo CNE, é em relação ao desenvolvimento metodológico, pois na pedagogia da Alternância existe um plano de formação e um plano de estudo que relaciona diretamente “tempo escola” e “tempo família” quando o jovem traz, da família, os problemas da propriedade. Discute. Reflete com o grupo e busca soluções por meio da relação entre a teoria e a prática.

São relacionadas, as metodologias pedagógicas¹⁵ utilizadas pela pedagogia da Alternância: plano de formação, plano de estudo, colocação em comum, caderno síntese da realidade do aluno, fichas didáticas, visitas de estudo, intervenções externas, experiências/projeto profissional do aluno, visita à família, caderno de acompanhamento da Alternância e avaliação contínua e permanente, compreendendo como um grande diferencial em relação às metodologias importadas das escolas urbanas para as do campo.

Finalmente, o CNE faz uma relação direta com a LDBEN 9.394/1996, trazendo os artigos que asseguram a possibilidade de reconhecimento da pedagogia da Alternância:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, *alternância regular de períodos de estudos*, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2.º. O calendário escolar deverá *adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas*, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I. a carga horária mínima anual será de 800 horas, distribuídas por um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

Art. 28. *Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*

I. conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II. organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.

¹⁵ Estas metodologias serão explicadas no capítulo posterior, em que detalharemos os princípios e metodologias da pedagogia da alternância.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. (LDBEN 9.394/1996)

A pedagogia da alternância ganha uma grande visibilidade e credibilidade em relação à educação do Campo, tendo o parecer e a resolução homologados pelo MEC. É preciso identificar se isso repercute ou não na relação com as secretarias de educação, em particular com a SEED do Paraná.

CAPÍTULO II

O SURGIMENTO DAS CASAS FAMILIARES RURAIS NO DO PARANÁ

2.1. O nascimento de uma pedagogia: Casas Familiares Rurais - uma história em movimento

Neste capítulo, trataremos dos elementos fundantes, na sociedade francesa da época, que possibilitaram o surgimento das CFRs, destacando a contribuição coletiva para a efetivação da proposta e as ações coletivas, a partir dos movimentos sociais, que se constituíram naquele momento histórico.

Para tanto, o Capítulo está organizado em duas etapas.

Em um primeiro momento, fazemos uma contextualização das circunstâncias históricas que antecederam o surgimento da primeira Maison Familiale Rurale, na França pós-guerra, destacando a importância dos movimentos sociais da época, como espaço de gestação dos ideais que possibilitaram tal feito, com destaque especial para a decisiva participação da Igreja Católica.

Em um segundo momento, abordamos a chegada ao Brasil e ao Paraná, direcionando a análise para as condições concretas que motivaram e possibilitaram a implantação dessas Casas Familiares Rurais, em território brasileiro e em nosso estado.

O objetivo deste Capítulo é o de contribuir para o entendimento do contexto sócio-histórico do nascimento das Casas Familiares Rurais e a contribuição, dessa proposta, para a oferta da educação formal para o jovem do campo.

Embora seja comum, na literatura sobre as CFRs, tratar do seu surgimento de modo simplista, dando conta do seu nascimento na França, como uma ação surgida da vontade individual de um agricultor e um padre, ressaltamos que, para entendermos a importância e o alcance histórico da proposta é necessário aprofundar, um pouco mais, as bases sócio-históricas de sua criação.

Na década de 1930, as condições dadas naquele momento histórico, pós-guerra, levaram pessoas e organizações, governamentais e não governamentais, a refletirem sobre a necessidade de buscar alternativas para a formação profissional dos jovens agricultores franceses, que não identificavam, nas escolas formais, a legitimidade necessária à condução de seu aprendizado.

Desde 1848, o país vinha desenvolvendo políticas e ações para o ensino de jovens, tendo como marco a aprovação da lei de ensino francesa, mas somente na década de 1930,

especificamente em 1935, é que surge, no sudoeste da França, a primeira experiência da pedagogia da Alternância, que possibilitou a implantação da primeira CFR. Isso só ocorreu a partir da movimentação e da reflexão de algumas personalidades locais, organizações, movimentos sociais e, principalmente da Igreja Católica.

Um dos movimentos fundamentais de que se tem registro, e que teve papel significativo para o surgimento das CFRs, foi o movimento SULCO (Sillon), criado em 1899, a partir das ações e reflexões de jovens católicos e de três revistas – *Boletim da Cripta*, *A Revista* e *O Sulco*. De acordo com Queiroz,

Os responsáveis pelo movimento e pela publicação da revista eram jovens católicos sensíveis aos problemas sociais, que pensavam na democracia como base e condição da transformação social e do progresso e que viam no catolicismo uma contribuição para a realização prática dessas transformações. (QUEIROZ, 2004, p. 20)

Esse movimento nascia com o objetivo de unir católicos, monarquistas e republicanos, a partir da união de jovens trabalhadores e jovens burgueses, a fim de aproximar a Igreja e a República, constituindo-se em referência na educação popular religiosa na França de 1899.

Os Sulcos se expandem a olhos vistos e em todo o país suas atividades reuniam, por meio de seus círculos de estudos, os mais diversos segmentos da sociedade, desde patrões até operários e profissionais liberais, inclusive os agricultores rurais, que a partir das suas reflexões e aprofundamentos nesses círculos, encontraram as condições para, em 1904, criarem o Sulco Rural, no 3.º Congresso do Sulco, em Lyon.

O movimento Sulco Rural nasceu da participação e da ação de jovens e de padres católicos e se expandiu por toda a França. No 1.º Congresso Nacional Rural do Sillon, em Laumes, Alésia, o movimento conseguiu garantir a discussão sobre a necessidade da organização, da formação dos jovens agricultores para o desenvolvimento do meio rural e da necessidade de garantir, no meio rural, a relação da prática na natureza com a formação científica. O Sulco Rural tinha por objetivo central a organização e a formação dos agricultores, cimentando o caminho para efetiva criação das CFRs.

Com o crescimento do movimento, aprofundou-se a preocupação da Igreja, em virtude do distanciamento que começava existir. Os integrantes do Sulco já não eram apenas católicos.

A partir de 1905, época da separação entre a Igreja e o Estado, as mudanças sociais e políticas no país estavam em efervescência, diversos movimentos de direita e esquerda começavam a se apresentar. Os trabalhadores se organizaram – socialistas, comunistas – todos, enfim, queriam debater. Nesse turbilhão, em 25 de agosto de 1910, por meio da carta

Nossa responsabilidade apostólica, o papa Pio X impôs a submissão total do movimento Sulco à Igreja Católica.

As dissidências se agravaram e muitos dos membros do Sulco optaram pela ação política. De acordo com Queiroz (2004, p.65), essa dissidência dos membros do Sulco contribuiu para que, em 10 de novembro 1920, fosse criado o Secretariado Central de Iniciativa Rural (SICR), fruto do acúmulo de discussões e reflexões de vários grupos e movimentos sociais tais como: Sulco Rural, Juventude Agrária Católica, Movimento Republicano Popular, Semanas Sociais, entre outros que comungavam do entendimento da necessidade da organização e do desenvolvimento do agricultor em seu “local de vida e trabalho”.¹⁶ Com isso, criou-se a Seção de Aprendizagem Agrícola com o intento de promover a educação, para o jovem agricultor, em vários níveis de aprendizagem.

Entender o processo de construção desse caminho nos permite também, entender a organização dos trabalhadores, em seus coletivos sociais, que vão desde Sulco (Sillon), Sulco Rural, Juventude Agrária Católica, Movimento Republicano Popular, Semanas Sociais, além de outros, fundamentais para a possibilidade da efetivação das CFRs.

Como já indicamos anteriormente, este Capítulo se destina à reflexão sobre o surgimento das Casas Familiares Rurais, como expressão de um movimento maior, demandado pelas circunstâncias concretas de vida do agricultor familiar francês. O fato de não nos atermos a nomes de pessoas, que certamente muito contribuíram para a criação das CFRs, passa por uma escolha metodológica de pesquisa. É necessário fazer justiça com o registro histórico do desenvolvimento, dessa proposta, enquanto fruto da necessidade, não de apenas um homem, como parecem nos indicar algumas produções, mas de todo um coletivo social que se organiza, que se movimenta.

2.2. A primeira Maison Familiale Rurale criada na França

É preciso contextualizar o surgimento na Europa, inicialmente na França, das Maison Familiales Rurales. No Brasil, denominadas de Casas Familiares Rurais, ou Escola Família.

No século XIX, começava a triunfar, na França, a “sociedade camponesa”, que nascia marcada pela forte presença da Igreja e da religião. Existia, nessa época, uma forte tradição de solidariedade entre os camponeses, evidenciada pelo costume de se ajudarem, de maneira coletiva, no desenvolvimento do trabalho em suas propriedades. Por mais que existissem algumas dessas sociedades bem fechadas, que preservavam sua tradição, sua fala, sua cultura,

¹⁶ Expressão apropriada pelo autor para referenciar o conceito utilizado pelo movimento da educação do campo, que entende o campo como lugar de trabalho e vida.

sua arte popular, com o advento da mecanização da lavoura, os avanços na área de transporte, na área de comunicação, ou mesmo as guerras e o êxodo rural, contribuíram para que essas comunidades se transformassem, abrindo-se para o mundo que se apresentava.

A sociedade camponesa tradicional era composta por castelãos, burgueses, artesãos, operários que trabalhavam ou moravam no campo. Este lugar era composto ainda de pequenos produtores, passando por arrendatários, meeiros e assalariados, até grandes agricultores. Nessa época, era comum o arrendatário se referir ao proprietário das terras como “meu mestre”, herança das relações feudais, prática que fora abolida somente depois da guerra da década de 40.

Foi no período de 1848, num clima de agitação, que os parlamentares franceses votaram, especificamente, em 3 de outubro desse ano, a Lei do Ensino Agrícola. Porém ela não conseguiu se efetivar como o desejado, sendo revista no ano seguinte, em virtude de fatores tais como: a baixa instrução de boa parte dos camponeses e o alto custo do curso para manutenção pelo Estado. Ocorre que tal lei serviu de inspiração para outras leis, que seguiram com a mesma preocupação, nos anos que se sucederam.

De 1848, até meados do século XX, a discussão sobre a necessidade de proporcionar uma educação a toda juventude camponesa estava presente, em alguns momentos com mais e em outros, com menos ênfase, na pauta dos dirigentes políticos franceses.

Na década de 1930, a França passava por um período de entreguerras (Primeira e Segunda Guerra Mundial) e as atividades rurais também afetadas pela motomecanização e pela queda dos preços dos produtos do campo. Isso impulsionou líderes do movimento sindical rural, juntamente com a Igreja, a buscarem uma alternativa que permitisse a sobrevivência e a permanência dos agricultores no campo.

As políticas educacionais, voltadas aos filhos dos agricultores familiares, que eram maioria na área rural, encontravam resistência nesse segmento social, por entenderem estas políticas como algo distante das suas necessidades reais, na questão de aprendizado.

Dois foram os principais motivos para se construir uma proposta educacional que atendesse aos jovens camponeses franceses:

- O primeiro era relacionado ao ensino francês, totalmente voltado para as questões urbanas. Os pais percebiam que seus filhos estavam saindo, abandonando o campo, ou que perdiam o interesse pela escola, cujos ensinamentos estavam distantes, fora de suas realidades;

- O segundo dizia respeito à evolução tecnológica em curso, que não chegava às pequenas propriedades, aumentando a crise do campo.

O primeiro problema apresentado pelos camponeses franceses, de maneira e em tempos diferentes, também era percebido no Brasil. Nas últimas décadas, os movimentos sociais do campo vêm buscando alternativas para esse enfrentamento.

Na França, o movimento sindical atrelado à Igreja criou, em 1935, a primeira Maison Familiale Rurale, em Lot et Garonne, um pequeno povoado de Lauzun, sudoeste do país. O agricultor presidente do sindicato rural, Jean Peyrat, e o padre Ablé Grannereau, ambos ligados ao Secrétariat Central d'Éducation et d'Orientation (SCIR), lideraram a discussão com um grupo de camponeses.

O padre Grannereau havia fundado o sindicato rural em 1911 e, segundo Nosella, “buscou ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo através das elites”; também iniciou, em sua paróquia, uma alternativa educacional para os jovens camponeses. A compreensão do padre era de “que o problema agrícola nada mais era que o problema da escola, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais”. (NOSELLA, 2007, pág. 8)

Esta alternativa, naquele momento, ainda não sistematizada, previa que os jovens passassem duas semanas na paróquia, tendo acesso aos conhecimentos básicos de escolarização e, ao mesmo tempo, também tendo acesso aos conhecimentos técnicos. Nas outras duas semanas do mês, esses jovens aplicavam, nas propriedades rurais da família, os conhecimentos adquiridos. Nascia aí a pedagogia da Alternância.

Queiroz (2004, p.66) adverte que existe divergência quanto aos verdadeiros fundadores das Casas Familiares Rurais francesas. Esclarece que o padre Grannereau, no seu livro *Le Livre de Lauzan*, se autointitula o responsável pela implantação da primeira Maison Familiales Rurales, ao passo que autores, como Chartier e Nové Josserand, apresentam um olhar mais contextualizado, com referência aos “principais promotores”, destacando o padre Grannereau, Jean Peyrat e Arsène Couvreur. Como já indicamos neste trabalho, buscamos destacar as forças sociais e as instituições envolvidas, não obstante, o reconhecimento da importância de todas as personalidades, públicas ou não, que individualmente contribuíram para o nascimento da proposta e para o seu fortalecimento na França e nos diversos países do planeta.

Toda a história das CFRs, do nascimento aos dias atuais, demonstra que a principal instituição a lhe prestar apoio sempre foi (e continua sendo) a Igreja Católica. Segundo a ARCAFAR-Sul, “a pedagogia da Alternância se encontra, assim, dialogicamente unida à estrutura eclesial, o que a caracteriza até nossos dias”. Desta forma, é preciso compreender qual é o papel da Igreja nesse processo.

2.3. A participação da Igreja

Na história da criação das CFRs, a Igreja Católica sempre foi muito presente, tendo esta participação suas raízes nos séculos XIX e XX. Essa união foi impulsionada pela necessidade da Igreja evitar o avanço do comunismo internacional, junto ao sindicalismo e aos movimentos camponeses, bem como denunciar os desígnios desumanizadores do sistema capitalista.

As encíclicas papais - em especial aquela orientada pelo papa Leão XIII, que pregava a aproximação maior dos religiosos junto ao povo - são citadas em vários estudos sobre o tema, como um marco da criação do movimento social de leigos chamado Sillon. Dentro desse movimento, foi criada a Juventude Agrária Católica (JAC) e a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR), os principais antecedentes da formação das CFRs e das EFA.

Como resgate da influência da Igreja, na criação das CFRs, Ribeiro destaca que:

Os Sillons Rurais e o Scir, vinculados às correntes democratas cristãs, influenciaram profundamente os pioneiros da Casa Familiar Rural francesa de Lot-et-Garone. Propunham-se a desenvolver uma formação que preparasse os agricultores para criar e gerir de maneira autônoma seus sindicatos e cooperativas, de modo a não serem influenciados pelo movimento comunista internacional. (RIBEIRO, 2010, p. 302)

É preciso lembrar que a origem dos sindicatos dos trabalhadores rurais e do Movimento de Educação de Base (MEB), no Brasil, teve participação decisiva de membros da Igreja Católica.

No Paraná, em 1966, foi fundada por religiosos católicos, oriundos da Bélgica, ligados à Juventude Agrária Católica (JAC), a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR), que nascia voltada ao ensino de catequese e com orientações básicas sobre gestão e uso da terra.

A ASSESSOAR e a Juventude Agrária Católica iniciam os primeiros passos no estado para a constituição de uma educação não formal, baseada na experiência da pedagogia da alternância, como escreve Duarte:

Após alguns anos de trabalho predominantemente no espaço bíblico pastoral, na linha do Concílio Vaticano 2.º, a Assessoar manifesta sua intenção de ser uma força na criação das Casas Familiares (CFRs). [...] Este trabalho deveria desembocar nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) ou nas CFRs. A alternância já era adotada; uma semana por mês, nas comunidades de KM 20, Água Vermelha e Rio Pedreiro, comunidade de Francisco Beltrão. Na sequência das atividades, foi criada a Escola de Educação Comunitária de Agricultores, preocupada mais com a educação de adultos. Reuniam-se para estudar, em alternância, perfazendo um total de 240 horas por ano. Neste mesmo período, jovens atuantes da JAC [...] passaram a visitar as CFRs e EFAs no Brasil (Espírito Santo e Bahia) e na Argentina (Santa Fé), visando trazer elementos para fortalecer a caminhada iniciada no sudoeste do Paraná. (DUARTE *apud* SANDRI, 2004, p. 99).

Embora os primeiros contatos da experiência com a pedagogia da alternância tivessem iniciado com a ASSESSOAR, esta, segundo Sandri (2004, p.99), distanciou-se da proposta por divergências entre os dois movimentos, o que os impossibilitou de desenvolverem parcerias.

Uma característica forte, implementada desde a primeira Casa Familiar, é a estreita relação com a família: toda Casa tinha que ter uma associação de agricultores/famílias. A ideia era de que a família tinha que ter ampla participação em todos os momentos formativos. A participação da família realmente é uma característica que permanece em todas as Casas. Segundo a ARCAFAR-Sul, “a Casa familiar Rural é administrada por uma associação formada pelas famílias que têm seus filhos estudando na Casa Familiar, por jovens formados e por representantes de entidades que apoiam o projeto”.

Pelo que podemos observar, nos textos que relatam a história da criação desse modelo pedagógico, nos primeiros anos não havia um projeto delineado, mas sim o propósito de aproximação da “escola”, do conhecimento com a realidade do aluno e a intenção da profissionalização, buscando o acesso a novas tecnologias para que, na visão apresentada, estes pequenos proprietários de terra conseguissem “sobreviver” ao processo de desenvolvimento tecnológico, vivido pela França, no início do século passado.

Somente em 1940 foi sistematizada a pedagogia da Alternância, que passou a ser disseminada na África (1950), Itália (1961), Brasil (1969), Espanha (1969), Portugal (1985), dentre outras partes do mundo,¹⁷ todas com uma ligação com a Igreja Católica.

¹⁷ Hoje, existem Casas Familiares Rurais em todos os cinco continentes: na Europa, em 1935, na África em 1959, na América, em 1968, e na Oceania, em 1976..Na América do Sul as CFRs estão em 11 países .

A pedagogia da Alternância, das Casas Familiares Rurais, tem sido bastante questionada sobre que papel realmente representou na sua criação e na sua disseminação, até os dias atuais. Identificamos três vertentes. Uma que aborda o surgimento da pedagogia da Alternância como uma forma romântica de enfrentamento para a viabilidade da agricultura familiar e da permanência dos jovens no campo, isto é: uma forma de conter o êxodo rural, o fim do campesinato. Outra, que a entende como uma forma idealista em que a escola teria papel determinante, na formação das pessoas, e na melhoria das suas condições de vida, por meio de um processo de escolarização voltado para a sua realidade, ou seja, o campo. Usando a categoria *contradição*, outra vertente vê que, mesmo no sistema capitalista, a pedagogia da Alternância pode se constituir como uma possibilidade de resistência do homem no campo - e é com este grupo que nos identificamos.

A categoria *contradição* nos possibilita encontrar condições, brechas, mesmo no regime capitalista, para se contrapor à sua lógica, possibilitando a criação da resistência do trabalho, da cultura, da permanência e ampliação do significado do campo. A categoria *resistência*, que também faz parte da nossa análise neste trabalho, é entendida como o conjunto das alternativas que os agricultores familiares rurais encontram no sentido de conseguirem permanecer no campo.

2.4. O surgimento no Brasil

O Brasil é o primeiro país da América Latina a receber a experiência da pedagogia da alternância. A experiência da Pedagogia da Alternância chegou ao país pelo estado do Espírito Santo, em meados de 60, por meio das Escolas-Famílias Agrícolas (EFAs), que seguem o modelo italiano de organização.

A experiência em Anchieta, no Espírito Santo, foi inicialmente idealizada e articulada como movimento pastoral, idealizado pelo jesuíta Umberto Pietrogrande, à época seminarista, que, se aproveitando da grande concentração de seus conterrâneos italianos na região, advindos das regiões de Veneto e Lombardia, deu início ao projeto no Brasil.

O êxodo rural, naquela localidade, foi impulsionado pela erradicação das plantações de café, promovida por programa específico do Governo Federal para este fim. Como já vimos no Capítulo anterior, essa situação ocorre em todo Brasil.

Para o efetivo desenvolvimento das EFAs no Espírito Santo, foi constituído, juridicamente, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), em abril

de 1968, objetivando a promoção humana e social do meio rural. Enquanto mantenedor das EFAs, o MEPES projetava implantar inicialmente três EFAs no estado, sendo que, já no início, a projeção foi superada, chegando em 1972 com cinco unidades (um destaque é que uma delas era feminina):

Observando os planos iniciais do movimento, podemos dizer que a expansão de centros educativos em alternância foi muito mais rápida do que as pessoas que iniciaram o movimento esperavam, e até tinham proposto. Esta rapidez foi fruto de solicitações providas, como constatamos nos relatos e documentos, de algumas lideranças rurais e padres que, desejosos de atender às necessidades imediatas dos agricultores, movimentaram muita gente no *fazer...* (ZAMBERLAN, 2004, pág. 43)

As EFAs atendiam alunos acima de 14 anos, em virtude de a legislação educacional, à época, assim exigir como condição para aquelas pessoas que quisessem frequentar o ensino regular supletivo, hoje, equivalente aos anos finais do ensino fundamental. A formação consistia num total de 13 alternâncias, sendo uma semana na escola e duas semanas em suas casas. O curso completo durava três anos e junto da escolarização ocorria a qualificação em agropecuária, sendo o aluno certificado.

Nas EFAs, o espaço físico e a alimentação dos alunos eram mantidos pelos familiares, que colaboravam com dinheiro ou produtos. Os recursos humanos, os salários dos professores e funcionários, mais o terreno da escola e os equipamentos eram responsabilidade do MEPES.

Essa forma de organização se mantém até os dias atuais, embora também se busquem recursos por meio de doações, convênios com instituições públicas, organizações não governamentais, associações públicas e privadas e organismos nacionais e internacionais.

Um marco importante na articulação para a união das associações que desenvolviam a pedagogia da Alternância, nessa forma de organização, se deu com o 1.º Seminário Latino-americano dos Centros Familiares de Formação por Alternância, ocorrido em Irati, no município de Anchieta, em 1977. Nesse evento, várias entidades, com experiência na prática da pedagogia da Alternância, se encontraram para discutir estratégias de união de forças para o fortalecimento das EFAs, enquanto rede de solidariedade mútua. Estava formada assim, a União Nacional das Escolas Famílias-Agrícolas do Brasil (UNEFAB). Entre as instituições presentes, encontrava-se a Assessorar (Paraná), embora não se caracterizasse como centro de alternância, como aponta Zamberlan: “Esta entidade não representava centros em alternância, mas trabalhos de promoção social e formação informal, porém pretendia começar algo parecido a um centro familiar em alternância”. (ZAMBERLAN, 2003, p. 43)

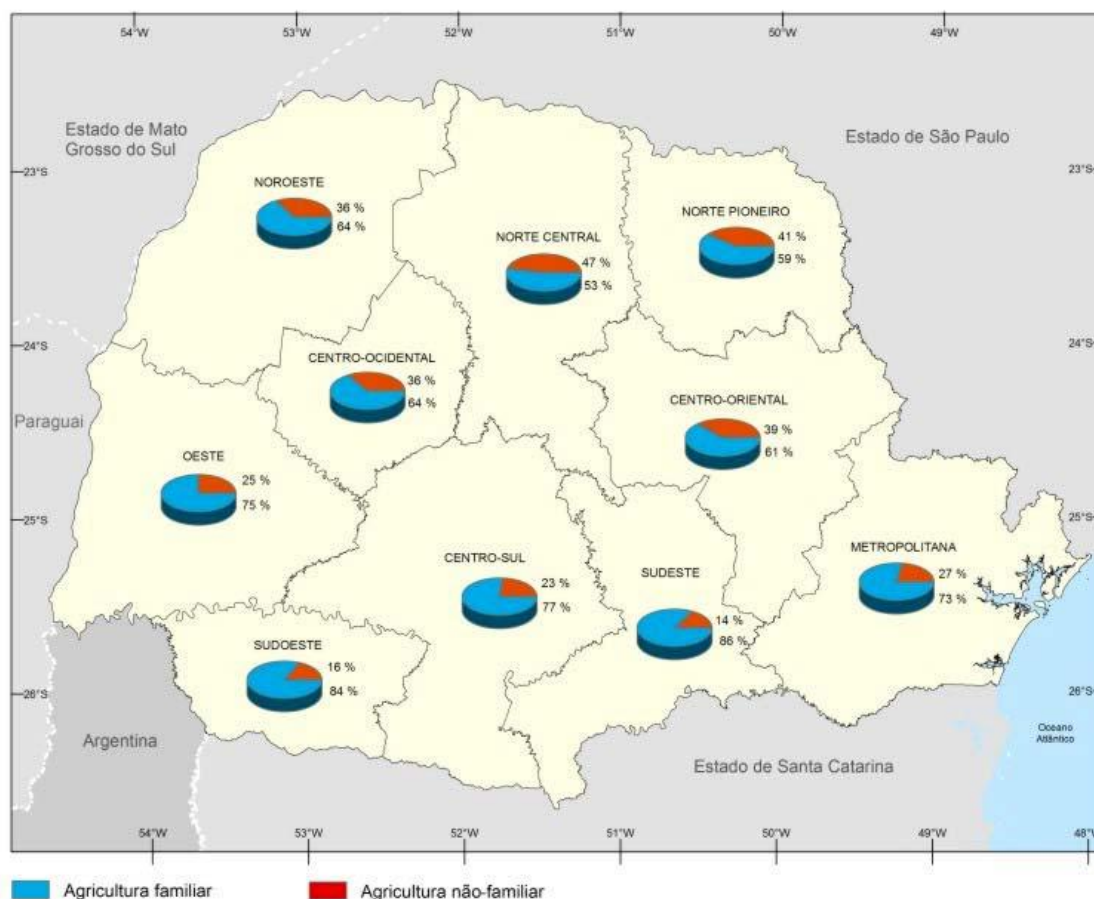
A UNEFAB teve seu momento de maior avanço na organização de uma articulação nacional na década de 1980. Atualmente, sua sede está em Brasília, de onde desenvolve a articulação política nacional, bem como o apoio às questões de formação e capacitação, com o intuito de fortalecer as EFAs a ela associadas. A UNEFAB hoje faz parte do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), criado em 2010 por organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação.

A década de 1990 foi um importante momento de articulação entre as organizações UNEFAB e a ARCAFAR, a fim de unirem forças para se colocarem enquanto grupo de interesse comum na luta por políticas públicas para o campo, com isso criando condições necessárias ao fortalecimento das entidades que desenvolvem a pedagogia da Alternância no país. Assim é que, em 2001 criaram o Centro de Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que nasceu congregando 248 CEFFAs, entre Casas Familiares Rurais (CFRs) e EFAs, distribuídos na maioria dos estados brasileiros.

2.5. O movimento realizado no Paraná

Assim como a França e outras regiões do Brasil, o estado do Paraná é uma região extremamente agrícola. O sudoeste paranaense, é organizado tradicionalmente com 65,9% do setor agrícola constituído de agricultura familiar. Nesta região, foi criada a primeira Casa Familiar Rural do Sul do Brasil (1989), no município de Barracão. Poucos anos depois (1991), foi constituída a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR-Sul).

É importante destacar que, segundo o Ipardes (2010, p. 17), a região sudoeste do Paraná é caracterizada como o reduto da agricultura familiar no estado. Como nos mostra o mapa abaixo, funciona no regime familiar 84% da agricultura da região.



Mapa 7 : Fonte: IPARDES, 2010.

Enfatizamos que, na região sudoeste do Paraná, já havia uma associação, a Assessorar, que começou a discussão da pedagogia da Alternância com o grupo da Bélgica. No entanto, como também já apontado anteriormente, não houve continuidade. Alguns trabalhos realizados sobre a pedagogia da Alternância apontam uma disputa política e de projetos – sobre quem seria o precursor, pois de alguma forma a Assessorar já desenvolvia a alternância e fez algumas incursões na proposta da pedagogia da Alternância inspirada no modelo da Bélgica, por meio da JAC.

Como esta discussão com a Assessorar não frutificou, posteriormente ela foi iniciada na mesma região, ou seja, no sudoeste do Paraná, só que agora com o grupo da França, que designou o francês Pierre Gilly, assessor da União Nacional das Maisons Familiales Rurales, para que iniciasse o processo de discussão. Vários nomes são citados como os principais interlocutores e, entre eles, o então prefeito de Barracão, onde foi criada a primeira Casa Familiar Rural do Paraná. A divergência sobre ter sido em Barracão a primeira Casa, dá-se porque o local, à época, era um distrito de Barracão que, posteriormente passou a ser o município de Bom Jesus do Sul.

É preciso destacar que Pierre Gilly teve uma grande influência na implantação das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil e, durante mais de uma década, fez o acompanhamento da formação da própria ARCAFAR-Sul. Em um Encontro Internacional de Jovens das Casas Familiares Rurais,¹⁸ promovido por SEED-PR/DET, ARCAFAR-Sul e União Nacional das Maisons Familiales Rurales-França, ocorrido em 2009, em Faxinal do Céu, Gilly foi homenageado pela ARCAFAR-Sul por sua contribuição na efetivação das Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil.

2.6. A dependência do governo

No Paraná, a proposta da pedagogia da alternância tem uma única estrutura teórico-metodológica, orientada pela ARCAFAR-Sul e também, pela SEED-PR. No entanto, no seu desenvolvimento e aplicação, acaba-se por não se manter um padrão, visto que sua organização e administração são locais e dependem das relações políticas para poderem se manter. Existe, tanto pela ARCAFAR-Sul como pela SEED, um acompanhamento da parte pedagógica, porém ela está sujeita à autonomia das Casas para a sua efetivação.

Considerando sua organização local, nos municípios as Casas tendem a depender da administração pública local. Apesar de, pela essência do projeto a manutenção financeira da Casa se dar com a participação dos pais, no estado do Paraná, pelo fato de em sua grande maioria o público ser de extrema necessidade, as famílias não podem ajudar. Ficam, portanto estas Casas dependentes quase exclusivamente do poder local, para se manterem no que diz respeito às despesas com alimentação, material de limpeza e pagamento de água e luz. A participação do poder local na manutenção tem maior ou menor intensidade dependendo da relação da coordenação das Casas com a prefeitura do município onde está localizada. Como se localiza em pequenos municípios, a disputa política local influi diretamente no desenvolvimento da Casa, como podemos constatar na fala de uma gestora da SEED:

A SEED não interfere na coordenação das Casas Familiares Rurais, mas percebemos uma tentativa de influência direta com relação às prefeituras municipais. Temos como exemplo em 2008, logo após as eleições municipais, um prefeito que veio diretamente a SEED-DET colocar que ele ia mudar a coordenação da Casa do seu município, dando a entender que este era um cargo político. (Chefe do DET, 2003/2011)

¹⁸ O Encontro Internacional de Jovens brasileiros e franceses ocorreu em novembro de 2009, em Faxinal do Céu, com 500 participantes entre jovens dos dois países. Os brasileiros eram de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Também estiveram presentes monitores e coordenadores de Casas dos dois países.

Isso causa uma grande dependência em relação ao governo municipal e, sendo as Casas de organização local, com poucos alunos em virtude de sua capacidade de atendimento, tornam-se vulneráveis ao poder local em cada período de mandato.

Se não tiverem uma associação bem estruturada, por sua fragilidade financeira, essas Casas acabam à mercê da política local, tendo altos e baixos de acordo com os acordos políticos. Temos como exemplo, algumas Casas no estado que foram referência internacional. Inclusive, apresentadas em fóruns internacionais como exemplo de bom funcionamento, mas por sua independência na eleição municipal sofreram retaliações, gerando seu quase fechamento. Foram reativadas somente oito anos mais tarde. Casos assim não são difíceis de encontrar no estado, demonstrando que a relação dos movimentos sociais e sua dependência econômica ainda são um grande problema. Os movimentos reivindicam autonomia em relação ao seu projeto, mas sobrevivem em grande parte com recursos negociados com o poder público.

Em relação ao governo do estado, o primeiro convênio ocorreu em 1991, na primeira gestão do governador Requião. Desde o primeiro momento, duas secretarias estiveram envolvidas diretamente, a da Educação e a da Agricultura, sendo que a primeira repassava recursos para a contratação dos monitores e a segunda ficava com a incumbência de trabalhar com o acompanhamento em relação, principalmente ao tempo família.

Até 2005, as Casas trabalhavam com a qualificação profissional independente da escolarização, realizada nas escolas estaduais que ofereciam educação de jovens e adultos (EJA), e, portanto o convênio era acompanhado pela Coordenação de EJA na SEED-PR. Isso era um grande dificultador, pois as Casas tinham poucos jovens porque seu público era muito específico, ou seja, jovens do campo que tivessem mais de 14 anos e estivessem em defasagem idade-série.

Além disso, para os jovens e suas famílias participarem da formação das Casas não era exatamente fácil, eles precisavam superar algumas barreiras geradas por suas condições de vida.

Uma primeira barreira, de extrema dificuldade a ser superada, era o jovem deixar a família para fazer o curso. Ausentando-se por uma semana, seria um a menos a trabalhar na propriedade durante esse período.

A segunda, as Casas objetivarem a qualificação para o trabalho no campo e muitos desses jovens, durante o período que estavam na CFR, frequentavam o curso noturno de

alfabetização ou EJA fase I ou II na escola mais próxima, o que se agravava pelo fato de que nem sempre existia essa oferta de ensino nas proximidades da CFR.

Quando um monitor ou coordenador da Casa visitava famílias de jovens para convidá-los a frequentar a CFR, essa questão era recorrente por parte dos pais, que não entendiam por que o filho ficaria, durante três anos, estudando e, ainda assim, não teria o “diploma”.¹⁹ Isso se refletia na quantidade e frequência dos alunos nas Casas, que oscilavam no tempo de permanência.

Embora existisse na ARCAFAR-Sul um profissional para o acompanhamento pedagógico da organização desse trabalho na Casa, tal acompanhamento era bastante deficitário, considerando a quantidade de Casas no estado e a dimensão territorial do Paraná.

Em alguns casos extremos, a ARCAFAR-Sul fechou Casas que não estavam funcionando à contento do ponto de vista conceitual. A dificuldade consistia na impossibilidade dos técnicos pedagógicos da ARCAFAR-Sul estarem presentes, acompanhando o surgimento dos problemas.

De acordo com documento da SEED-DET, o estado do Paraná amplia o convênio com a ARCAFAR-Sul no estado e, em 2005, passando a atribuição do acompanhamento para o Departamento de Educação e Trabalho, há uma significativa mudança. Primeiro, abre-se uma discussão entre a ARCAFAR-Sul e a SEED no sentido da ampliação de recursos e de Casas. Também se negocia que as Casas poderão ofertar a escolarização dos anos finais do ensino fundamental (5.^a a 8.^a série) e ensino médio, podendo ser articulada com qualificação profissional ou a possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio. E ainda se define que a organização curricular, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, será por área de conhecimento, e os professores, da Base Nacional Comum, serão da rede estadual. No que compete à profissionalização, esta será ministrada por monitores contratados pela ARCAFAR com os recursos do convênio.

Outro problema é constatado nesse período: as Casas, não sendo oficialmente escolas, não poderiam oferecer a escolarização. Para resolver a situação, a ARCAFAR e a SEED elaboram, em conjunto, uma proposta enviada ao Conselho Estadual de Educação (CEE) criando as escolas-base. A escola estadual mais próxima, a cada Casa, seria responsável pela matrícula dos alunos e, portanto, os projetos pedagógicos eram elaborados em conjunto. Os professores selecionados passaram a fazer parte dessas escolas, a partir de sua denominação: Escolas-base.

¹⁹ Termo recorrente nas comunidades estudadas para indicar conclusão do ensino formal.

Entendemos que esse é um grande desafio para a investigação:

- Como essas relações foram estabelecidas sem perder a essência da pedagogia da alternância?
- Como criar o sentido de pertencimento e de coletivo dos professores cedidos pelo estado e os monitores contratados pela Acarfar?

Veremos posteriormente, uma das características das CFRs que é a de romper com a simbologia do professor tradicional.

2.7. Pedagogia da alternância: os princípios de sua organização

De acordo com Gimonet, a pedagogia da Alternância nasce para introduzir outro sistema educativo, originar um sistema no qual ela pode se constituir como um componente:

Ela nos introduz num outro sistema educativo, pois a escola do século XX, tal qual a conhecemos e vivenciamos, será cada vez mais inadequada para este mundo veloz, em plena mutação no que diz respeito aos extraordinários avanços tecnológicos que caminham mais rápido do que o homem. Um mundo complexo que exigirá outra educação sistêmica. A formação em alternância, a pedagogia da Alternância será um dos componentes da escola do futuro. (GIMONET, 1999, p. 39)

O mesmo autor também nos alerta que a alternância pode se limitar a um simples método pedagógico, caso não seja constituída de todo o processo, não ficando, portanto restrita ao tempo e espaço. Ele denomina a pedagogia da Alternância como “uma audácia pedagógica a um movimento educativo”.

Apesar de muitos não gostarem de adotar esta definição, as CFRs são escolas da região, que devem ser “criadas e geradas por pessoas do lugar e para pessoas do lugar”. Essa é uma importante e definidora característica de uma Casa. Ela deve nascer da vontade e da necessidade vivenciadas por um grupo de pessoas do lugar. Para criá-la, é necessário que as pessoas, os pais, os agricultores, a comunidade enfim, assumam o destino da educação de seus filhos. Segundo Gimonet, para a constituição de uma Casa são necessários os seguintes passos:

- uma pequena estrutura escolar, próxima das pessoas, na qual cada um é valorizado e que baseia seu funcionamento na densidade e na qualidade das relações humanas;
- a criação de uma associação de pais e outros do meio, como um espaço de intercâmbio, reflexão, exercício de responsabilidade, poder, formação e engajamento.

Como já se afirmou anteriormente, o projeto educativo das Casas Familiares Rurais nasce na França, tendo como inspiração os militantes do movimento social-democrata cristão. Esse movimento defendia o exercício da responsabilidade dos meios, o empenho do trabalho familiar e a assunção de seus próprios destinos. Mais tarde, foi influenciado pela corrente filosófica voltada para a pessoa. Essas influências constituíram “um projeto personalista, humanista que coloca a pessoa em primeiro plano, mas não a pessoa sozinha, independente, e sim a pessoa com os outros, a pessoa fazendo parte da comunidade em função de um desenvolvimento em interação” (GIMONET, 1999, p.45). De acordo com o autor, as Casas sempre tiveram uma dupla finalidade: a formação, a educação, a promoção, a inserção dos jovens no seu meio e a sua contribuição para o desenvolvimento e promoção do meio. Essa é uma característica, como veremos posteriormente, muito enfatizada pelos monitores e coordenadores das Casas pesquisadas, pois a participação do jovem não se restringe à propriedade de sua família, pois existe a sua intervenção na comunidade.

A terceira característica é a compreensão de que se trata de uma pedagogia baseada na alternância. Isso significa que a alternância é de tempo, de local e de formação, com momentos socioprofissionais e em situação escolar - uma maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão, o empreender e o aprender dentro de um mesmo processo. Uma maneira de aprender pela vida, partindo de seu cotidiano, de momentos experienciais, colocando assim, a experiência antes do conceito, mas sem prescindir dele:

A alternância em comparação com a escola tradicional inverte a ordem dos processos, colocando em primeiro lugar o sujeito que aprende suas experiências e seus conhecimentos e, em segundo lugar, o programa. O jovem ou o adulto em formação não é mais, neste caso, um aluno que recebe um saber exterior, mas um ator socioprofissional que busca e que constrói seu próprio saber. Ele é sujeito de sua formação, ele é produtor de seu próprio saber. (GIMONET, 1999, pág. 45).

Outra característica é a diversidade dos formadores, constituídos dos monitores que trabalham nas Casas, de pais e de outras pessoas do meio socioprofissional, pois o tempo família e o tempo comunidade são partes do processo formativo. A ideia é que cada um possa contribuir com o seu saber específico ao tema de estudo, para que o jovem possa receber e perceber diferentes pontos de vista, ou de conhecimentos complementares. Assim, a pedagogia da Alternância compreende que é preciso partilhar o processo educativo. Nas palavras de Gimonet (1999, pág. 45), “[...] a pedagogia da Alternância conduz à partilha do

poder educativo. Ela reconhece e valoriza o saber de cada um e dos contextos de vida. A pedagogia da Alternância é uma pedagogia da parceria”.

Ainda com relação aos formadores, nas Casas eles são denominados *monitores* e não *professores*. A justificativa para isso é a contraposição ao sistema tradicional, que trata o conhecimento de maneira fragmentada, em disciplinas. O trabalho deve ser desenvolvido por uma equipe educativa.

Outra característica diz respeito à estrutura educativa, constituída pelo acolhimento e pela consideração positiva de cada jovem e de suas famílias. Também é uma condição à vida em pequenos grupos, o que é realizado pelo internato, onde o convívio social é um exercício diário, por meio das funções e tarefas de uma Casa, e aos tempos de trabalho e vida compartilhados.

2.8. A metodologia da pedagogia da Alternância

O trabalho metodológico das CFRs é todo organizado no chamado *plano de formação*, constituído por uma série de instrumentos com o objetivo de uma formação integral para os jovens. Os instrumentos pedagógicos são o plano de estudo; a síntese pessoal; a colocação em comum; o caderno da realidade; a visita de estudo, a intervenção externa, a visita às famílias e o projeto profissional. O plano de formação é o *currículo*, diferindo do currículo tradicional por não partir das disciplinas e sim, dos temas da realidade dos alunos, do seu meio familiar, social e profissional. É uma adequação do currículo oficial à realidade dos estudantes. Os temas trazidos pelos alunos são organizados juntamente com os professores/monitores, de modo a contemplar o currículo da base nacional comum e da parte diversificada, formando um todo.

Já o *plano de estudo* parte de uma pesquisa realizada pelos jovens junto à família e à comunidade. Podemos defini-lo como um trabalho participativo no qual o jovem desenvolve um plano de pesquisa, elabora um roteiro de observação e produz uma reflexão. Assim, o jovem articula os saberes pessoais, de sua família e do seu meio socioprofissional com os saberes tecnocientíficos.

Outro instrumento pedagógico é a *colocação em comum*, que é a socialização da pesquisa, com o jovem apresentando para o grupo os seus avanços e os seus questionamentos, os quais devem ser aprofundados por meio do currículo pelos professores/monitores.

No *caderno da realidade*, ele sistematiza e organiza as experiências e conhecimentos da sua realidade e do seu meio. É o registro de todas as atividades, do plano de estudo,

desenvolvidos na alternância. Esse material é um dossiê sobre a vida do estudante. Uma de suas funções é ser uma fonte de dados para a elaboração do projeto de vida do jovem.

A *visita de estudo* é uma das ações que se dá fora da Casa Familiar e da propriedade da família, para que o jovem entre em contato com outras realidades, mas que se aproximam da sua. Com isso, ele compreende melhor a situação do seu cotidiano e as suas possibilidades de superação.

A *intervenção externa* é a participação de pessoas da comunidade que possam contribuir para tirar dúvidas ou aprofundamento dos temas que estão sendo estudados, sejam de cunho científico ou experiências práticas.

Nas *visitas às famílias*, o objetivo é que os monitores não apenas contribuam para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do jovem, mas também que intervenham na busca de soluções para os desafios técnicos que as famílias e a comunidade enfrentam.

Por fim, o *projeto de vida, ou projeto profissional*, é o memorial que o jovem passa a construir. Um instrumento de sistematização do conhecimento efetivado, advindo da vivência familiar e comunitária e nos momentos de aprofundamento científico.

Este *projeto*, que o jovem vai construindo durante seu processo formativo, busca que, ao final do curso, com a ampliação dos conhecimentos, com as reflexões que vão sendo realizadas, lhe seja propiciada a responsabilidade com as questões sociais, ambientais, assim como com sua vida pessoal, familiar, comunitária e profissional.

2.9. Os monitores, a formação e o papel desenvolvido neste processo;

O educador da pedagogia da Alternância é revolucionário quando cumpre de forma competente sua função pedagógica, porque traz na sua concepção metodológica e científica a potencialidade de transformar profundamente as relações sociais no campo. Portanto, esse educador é um profissional militante, mesmo quando não exerce formalmente a militância política. (Nosella, 2007, pág. 15)

De acordo com Nosella (2007, p.15), não existe educador competente que não realize em seu ato pedagógico uma determinada militância política. O autor ainda ressalta que a pedagogia da Alternância é uma técnica didática, entendida como a forma de efetivar uma opção política progressista, renovadora e revolucionária. Para o autor, a competência técnica e a militância política não podem ser justapostas, mas sim, indissociáveis e integradas. A

Pedagogia da Alternância busca que o homem do campo seja livre e consciente em suas opções.

Segundo Nosella (2007, p.08), o monitor das CFRs tem como primeira característica o compromisso político e técnico com o movimento, com a população do campo. Ele tem que conhecer bem, ter familiaridade com os princípios filosóficos e metodológicos e com os instrumentos pedagógicos da alternância.

Para Gimonet (1998, p.47), os educadores da formação em alternância não são simples professores do modelo tradicional, mas sim educadores com uma visão do todo.

2.10. As Associações Familiares e a participação das famílias

A criação da associação é indispensável para a constituição das Casas e, portanto, da pedagogia da Alternância. Ela deve ser constituída depois de ampla discussão local.

Para criação de uma Casa, as famílias do município, que buscam uma alternativa para a formação de seus filhos, organizam reuniões para análise do significado desse modelo de formação. Após, devem realizar uma pesquisa participativa de sensibilização das famílias e diagnosticar a situação da localidade.

Outra etapa é o aprofundamento dos resultados da pesquisa e a ampliação da discussão, envolvendo outras instituições e o governo local. Após essas análises e aproximações, é constituída uma associação provisória com a responsabilidade de organizar todo o processo, ou seja, escolher a equipe de monitores e demais profissionais que trabalharão na Casa, além de discutir o plano de formação necessário para aquela comunidade e selecionar os jovens. Ao mesmo tempo, é preciso definir o local e os equipamentos para o funcionamento da Casa.

É importante ressaltar que a ARCAFAR tem um papel essencial nesse processo: geralmente, os coordenadores regionais organizam todos os momentos de discussão a partir da vontade expressa pelos agricultores e que aproxima os diversos atores desse processo. Todas as Casas, ao serem criadas, são vinculadas diretamente a ARCAFAR-Sul.

O mais importante é que a participação das famílias, nas associações, seja efetiva. Elas são os coordenadores de todo processo formativo, de organização e gestão, o que pode ser um grande diferencial em relação às escolas tradicionais, nas quais as famílias pouco participam das decisões.

Também é preciso lembrar que a participação das famílias, por meio da Associação das Famílias, é um dos pilares da pedagogia da Alternância. Segundo Zamberlan (2006, p.36),

as famílias passam a participar do processo formativo-associativo da EFA na medida em que acontecem algumas condições básicas: o interesse pessoal, a tomada de consciência individual e de grupo e o exercício do poder.

A criação de uma associação não garante a efetiva participação. É preciso que haja a tomada de consciência de grupo sobre a importância da participação da família no processo formativo desenvolvido nas Casas. É fundamental o afloramento do sentimento de pertença do coletivo familiar neste processo formativo; sem ele, a concretude das ações não encontra campo que possibilite seu desenvolvimento. É no reconhecimento dos saberes adquiridos pelos filhos que a família propicia, permite, a sua aplicabilidade, trazendo dos conhecimentos construídos pela humanidade, o concreto daquilo que se cria e que se recria na labuta diária da vida no campo.

2.11. O papel da ARCAFAR-Sul

A Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, com sede na cidade de Barracão, sudoeste do Paraná, é uma instituição com fins de assistência social e sem fins lucrativos. Ela se propõe a disseminar e coordenar a pedagogia da Alternância, possibilitando à população do campo, condições de uma formação integral, unida à sua realidade e assim, dando condições para uma permanência digna, no meio em que vivem. Também é objetivo da ARCAFAR que essa formação proporcione o desenvolvimento local e regional.

Sendo responsável pela coordenação e mobilização na discussão da criação de novas Casas Familiares deve também estabelecer a articulação dessas, junto ao governo local. Capta os recursos por meio de convênios, programas, editais nacionais e internacionais necessários para garantir as condições necessárias ao funcionamento das Casas. É também responsável pela contratação dos monitores, coordenadores e outros profissionais por meio de recursos repassados por convênio firmado junto à SEED-PR. No mesmo convênio, a Secretaria de Educação do Paraná oferece professores para as áreas de conhecimento do ensino médio que trabalham articulados com os monitores, que são os responsáveis pela parte técnica do currículo.

A ARCAFAR-Sul também busca recursos junto ao governo federal. Nos últimos anos, os recursos foram basicamente para a construção de Casas, aquisição de equipamentos e veículos. O carro ou ônibus é essencial para que os professores e monitores realizem um dos importantes instrumentos de formação: visitas às famílias na alternância.

Para garantia da unidade da pedagogia da alternância, a ARCAFAR também é responsável pela formação pedagógica dos monitores, professores e dirigentes das associações, realizada pela coordenação pedagógica. No Paraná, também existem três coordenadores pedagógicos regionais que trabalham diretamente com os profissionais das Casas. Estes têm o papel de integração das Casas na sua região, buscando fortalecer a perspectiva do desenvolvimento local e regional.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO e a PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

O que buscamos destacar neste capítulo é exatamente, em que momento se dá o encontro no Brasil, da Pedagogia da Alternância com a Educação Profissional e, os caminhos desta modalidade de ensino no Paraná, até os dias atuais.

As primeiras Escolas Famílias-EFAs, tiveram início no Brasil, em 1969, em pleno início da ditadura militar (1964-1988), no Espírito Santo. Neste período, a educação nacional era regida pela LDB nº 4.024/61, aprovada três anos antes da ditadura, e reformulada em 1971 pela lei nº 5.692/71. A referida lei (5692/71) transformou a educação profissional em formação técnica obrigatória para todos no ensino de 2.º grau. É neste contexto que, em 1976, a primeira EFA inicia o curso técnico e não mais o de qualificação profissional. Entendemos como importante esta demarcação, pois como veremos, no Paraná, as CFRs têm início em 1992 e, só em 2006, passam a oferecer os cursos técnicos integrados.

Não iremos tratar aqui como foi à integração compulsória da educação profissional e ensino médio no Brasil, uma vez que existem muitas análises referentes ao tema, sendo, pois importante uma breve contextualização.

3.1-A lei nº 5692/71 e os seus impactos na educação brasileira

A lei nº 5692/71 ao redefinir a educação no país, criando o 1º grau, substituindo o ensino primário e o ginásio e o 2º grau substituindo o colegial, entre outras mudanças, introduziu, no 1º grau, a iniciação ao trabalho e, em todo 2º grau, a profissionalização compulsória. A maioria das escolas públicas não tinha condições materiais e humanas para desenvolver uma educação que, ao mesmo tempo, desse conta da escolarização e da profissionalização. As condições materiais em relação à não existência de laboratórios, bibliotecas adequadas, a cada curso, e recursos em relação aos professores, que não tinham formação específica para todos os cursos, foram determinantes para o seu fracasso.

O resultado do fracasso anunciado foi que as escolas privadas fizeram uma maquiagem em seus cursos e continuaram formando os jovens para o vestibular e consequente entrada no ensino superior. As escolas públicas tentaram realizar a

profissionalização, mas sem sucesso. Não conseguiram realizar a escolarização, tampouco a profissionalização.

Olhando de forma ingênua esta legislação, seria possível entendê-la como o fim da dualidade educacional entre educação básica e profissional. No entanto, uma análise histórica da sociedade e da educação, de modo particular, se revela como forma distinta, pois na prática a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, enquanto no âmbito das escolas privadas, continuaram com seus currículos propedêuticos, visando ao atendimento das elites, para a inserção no ensino superior. (GARCIA, 2009, p.40).

É preciso registrar que a compulsória integração, da escolarização e da profissionalização, poderia, no espaço da contradição, ser o início da constituição do que denominamos hoje, de integração, de educação tecnológica ou politecnia. Um desses espaços, constituído como uma exceção, foram os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs que, beneficiados com melhores estruturas (laboratórios, bibliotecas, etc), professores mais preparados e sendo da rede federal, receberam recursos da União para a sua estruturação. Outro fator é de que eram em pequeno número em todo país. No Paraná, era apenas um localizado na capital Curitiba, o que já significava que era destinado a uma pequena parte da população. As redes públicas estaduais que tinham o maior número de matrículas não tinham as mesmas condições materiais e humanas como na rede federal.

De acordo com Garcia (2009), os currículos foram empobrecidos no que se referia à formação geral em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho.

Para Cunha (2000, p.189), no texto da lei havia indicações que a profissionalização “deveria prevalecer sobre a educação geral, assim como o seu objetivo deveria ser o de proporcionar a habilitação profissional de cada aluno”.

O resultado foi que, gradativamente a lei foi sendo modificada, entrando em vigor uma nova lei nº7044/82, possibilitando que as escolas ofertassem o ensino de 2º grau propedêutico. Isso significou o fim da profissionalização na rede privada de forma imediata e, gradativamente o mesmo ocorrendo na rede pública estadual. A permanência da profissionalização continuou de forma mais expressiva na rede federal, porque obteve melhores condições para uma oferta de qualidade.

De acordo com Kuenzer (2002) a legislação constitui reflexo de um modelo que prevê a manutenção do poder pelo setor dominante

Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender as demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico as necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, atender demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a ser exercidas por

trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais. (KUENZER, 2002, p.30).

Neste período, de acordo com Queiroz (2004, p, 32), a ditadura militar reprimiu violentamente os movimentos sociais, buscando, ao mesmo tempo, integrar o Brasil, na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial. A pedagogia da Alternância, através das EFAs, com a ajuda dos padres jesuítas da igreja católica, surgiu no Brasil, na contramão do momento político à época. Ainda segundo o autor, esses padres tinham ligação com entidades e organizações brasileiras e italianas, existindo um intercâmbio entre os dois países, através da criação da “Associação dos Amigos do Estado brasileiro do Espírito Santo” que contribuiu para a criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES, fundamentalmente responsável por trazer a pedagogia da Alternância.

3.2-Dos anos 80 e 90 e a nova legislação: LDB nº9394/96 a educação profissional

Para Lima Filho (2004, p.11), a década de 1980 foi de estagnação da educação profissional no Brasil. Considerada como a década perdida em termos econômicos, ao mesmo tempo foi um período de grande mobilização social. Importante lembrar que ainda estávamos no período da ditadura militar, apesar de já bastante fragilizada.

...os países da América Latina registraram taxa de crescimento insignificantes ou negativas, com queda geral do PIB. No plano interno o país presenciou o esgotamento do breve período de expansão econômica, a crise do endividamento externo que fez acompanhar de crises inflacionárias e de um forte programa de ajuste estrutural nos moldes do FMI e Banco Mundial. Ademais, a pressão dos movimentos sociais, fragilização da ditadura, abertura política e transição a democracia constituíram um ambiente de disputa e redefinição de projeto nacional – no plano interno – e uma situação de instabilidade a qual os tradicionais financiadores externos de projetos sociais, em particular o Banco Mundial, BID e FMI, possivelmente consideraram imprópria para novas inversões. (LIMA FILHO, 2004 p.11).

Ainda segundo o autor, nos anos de 1990, apesar de todo movimento vivido com o fim da ditadura militar, de todo processo de discussão da constituição de 1988, os governos dessa década foram governos neoliberais. Em relação à educação profissional (Collor, Itamar e Cardoso) propuseram uma nova forma de expansão, a partir de novas demandas de qualificação profissional, calcados em interesses e investimentos externos.

Ao mesmo tempo em que a sociedade discutia a nova LDB, o governo já projetava uma reforma para a educação profissional, através do PL 1603/96 que, logo após a

homologação da lei nº 9394/96, foi implementada pelo decreto presidencial nº2208/97. Esta legislação fez o caminho contrário da lei nº5692/71, já que essa propunha a integração do antigo 2º grau à educação profissional e a nova LDB reafirmada pelo decreto, transformava a educação profissional como complementar ao ensino médio. No entanto, os interesses destes dois períodos tinham objetivos em comum.

Um exemplo concreto: neste período, a Rede Federal foi obrigada a desvincular a escolarização da profissionalização, interrompendo a concretização de uma educação tecnológica para o país.

A resolução nº03/97, CNE que regulamenta as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, também foi elaborada com rapidez para instituir as normas dos sistemas de ensino e das escolas quanto à nova organização, totalmente desvinculada do ensino médio, organizada em 20 áreas de conhecimento com ênfase na pedagogia das competências e de cursos subsequentes ao ensino médio.

Esta resolução efetivou a reforma prevista pelo decreto, e retirou a possibilidade de tratá-lo como ilegal, porque o parágrafo 2º do art. 36, da LDB, diz que o “ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” e o decreto dizia que os currículos deveriam ser independentes. Para resolver e imprimir legitimidade, o CNE, através das DCNEM no art 14, resolve a divergência, colocando que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas, mantida a independência dos currículos”.

De acordo com Ramos e Ciavatta (2011) as diretrizes pregavam como doutrina os currículos por competências, descritas como comportamentos esperados em situação de trabalho, mas que, no entanto, teve uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, o que, segundo as autoras, reproduzia os objetivos operacionais do ensino, coerentes com os padrões taylorista-fordista de produção.

Outro destaque das autoras é de que, nesta reforma, a educação profissional era destinada à classe trabalhadora como alternativa ao ensino superior.

Vale ressaltar que a “reforma” determinada pelo decreto nº2208/97 foi estritamente vinculada ao empréstimo que o governo brasileiro realizou, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com objetivo de financiar a reforma, através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Para o GT do MEC²⁰, em documento elaborado sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional (2010, p.11), a reforma da educação profissional era um dos itens do projeto de privatização do Estado brasileiro, em atendimento a política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado e organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais.

Neste período, as CFRs do Paraná trabalhavam apenas com a formação básica (qualificação profissional) dissociada da escolarização. Como vimos anteriormente, o processo formativo era separado, ficando sob responsabilidade de cada família a escolarização dos jovens na EJA. Isto perdurou até 2005, quando então, há uma reestruturação no interior da SEED/PR, ficando a cargo do DET a coordenação do convênio com a ARCAFAR/Sul.

A coordenadora do Departamento de Educação Profissional da SEED (gestão 2003-2011) relata que

Era inadmissível compreender que os jovens do campo tinham como única alternativa a educação de jovens e adultos, isto ia contra os princípios da pedagogia da Alternância. O que ocorria era que o jovem para fazer o ensino fundamental ou médio tinha que ficar fora da escola para ter idade para continuar seus estudos. Era a total desvinculação entre formação e escolarização. (Coordenadora do DET)

3.3- A perspectiva de um novo cenário a partir de 2003

Em 2003, com a chegada de um novo governo (primeiro mandato Lula), que se apresentava como um governo democrático popular, a discussão sobre a educação profissional voltou ao debate. O que ocorreu nesse processo de discussão foi a explicitação da disputa de dois modelos sociais e consequentemente de educação.

O resultado de intenso debate foi, a substituição do decreto nº2208/97, pelo decreto nº5154/2004 que teve caráter de mediação. Este foi o primeiro embate do governo (em relação à educação) que demonstrou que não estava disposto a rupturas, mudanças estruturais, sendo estas, características dos dois mandatos (2003-2011).

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretarmos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006, p.26)

²⁰ O Grupo de Trabalho sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional foi constituído pela SETEC/MEC, a partir das críticas ao documento apresentado pelo CNE que provocou uma grande manifestação dos educadores, principalmente os vinculados a ANPED, por gestores da Secretarias Estaduais de Educação e pela ANDIFES. OGT elaborou uma proposta para se contrapor ao documento do CNE.

Kuenzer, (2003, p.3), aponta que o decreto recolocou, o que a LDB já possibilitava ao propor o restabelecimento da versão integrada, portanto não havia justificativa para um novo decreto, seria suficiente a sua revogação.

Ainda de acordo com a autora, não foi apenas através do decreto que houve o desmonte do ensino técnico, mas sim, pela forma de financiamento que o governo Cardoso (1995-2002) assumiu.

Reforço este argumento ao afirmar que o desmonte do ensino técnico de nível médio deu-se através de políticas consubstanciadas, através das formas de financiamento levadas à efeito pelo Governo anterior, com a anuência dos Secretários de Educação e dos dirigentes dos CEFETS, e não apenas através do Decreto 2208/97, que não competência para revogar lei complementar e portanto, hierarquicamente superior, como é o caso da LDB, mas tão somente regulamentá-la. Já faz parte de inúmeras análises anteriores²¹ a constatação de que o decreto usou de um artifício não para regulamentar, mas para definir outra concepção de educação profissional, anteriormente constante do PL 1603/96, que o Governo anterior, apesar de todos os esforços não conseguiu fazer aprovar no Congresso. (Kuenzer, 2003 p.).

Em 2008, o decreto nº 5154/04 foi incorporado à LDB nº9394/96 pela lei nº11741/2008. Todo esse processo pode ser compreendido como um espaço de mediação que retomou a discussão sobre a educação politécnica, definido por Saviani (2003, p.140) como “o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”, mas que manteve a possibilidade de ofertas, de forma desvinculada do ensino médio.

Quando o decreto nº5154/04 substituiu o anterior o que se esperava era que novas DCNEP fossem elaboradas, mas o CNE, através da Câmara de Educação Básica, compreendeu que não era necessário. A posição do CNE foi de que era preciso apenas uma adequação em relação à possibilidade da integração e elaborou a resolução nº39/05. Esta resolução possibilitou o que a LDB nunca proibiu, a integração da educação profissional ao ensino médio, mas não avançou em relação à concepção. A compreensão do relator não poderia ser diferente, pois não de forma coincidente, era o mesmo relator das DCNEP em vigor.

Apenas em 2010, inicia-se uma discussão sobre novas Diretrizes Curriculares, a primeira versão, apresentada pelo relator em audiência pública, aconteceu em março, no Rio de Janeiro, dentro de um evento do Sistema S. Isto nos mostra, mais uma vez, a grande dificuldade que o governo teve em relação à revogação do decreto nº 2208/97, quando,

²¹ Ver KUENZER, A. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1997.

novamente os projetos em disputa foram explicitados. Um projeto que compreende que a educação profissional tem que estar a serviço do setor produtivo, com prescrições de competências e habilidades, é um projeto que compreende que a educação profissional pode se constituir com uma travessia para a formação omnilateral.

Outra vez, uma parcela de educadores e instituições se colocou contrária ao texto apresentado que não representava, tampouco continha, o acúmulo de discussões e as ações do próprio governo na construção de uma nova educação profissional para o país. A pressão realizada junto à SETEC/MEC, resultou num GT, constituído de educadores e instituições convidadas, para a elaboração de propostas em relação ao texto apresentado. O GT, coordenado por gestores da SETEC, compreendeu que era impossível propor apenas alterações e propôs a elaboração de um novo texto a ser apresentado pela SETEC ao CNE. Após algumas reuniões, o GT apresentou um novo texto que foi encaminhado e apresentado pelo secretário da SETEC ao CNE.

O resultado deste processo foi de que a SETEC apresentou o texto substitutivo, mas não trabalhou politicamente para a sua incorporação pelo CNE. Muitos questionamentos e posicionamentos, contrários ao texto, foram apresentados, individualmente, por entidades da sociedade, mas não tiveram resultado efetivo. Ao mesmo tempo, foram elaboradas as Diretrizes do Ensino Médio que caminharam numa direção bem mais avançada, assumindo grande parte do texto elaborado pelo GT da Educação Profissional. No parecer e resolução do ensino médio, a concepção de formação integral foi garantida. No entanto, com as da educação profissional, não houve diálogo.

As novas DCNEP foram discutidas durante dois anos e meio e homologadas em setembro de 2012. O seu relator inicialmente foi o Conselheiro representante do sistema S, que, na década de 90, relatou as DCNEP que deram operacionalidade ao decreto nº 2.208/97. No entanto, após um documento enviado ao CNE pela ANPED questionando o documento na sua totalidade, reafirmando a necessidade da substituição do mesmo, viu-se uma crise instaurada. A saída encontrada pela Câmara de Educação Básica deu-se com a proposição de que todos os membros da comissão fariam parte da relatoria. Foi o que ocorreu.

Novamente, a compreensão foi de conciliação e não de ruptura. O MEC, mesmo sabendo e tendo assumido o texto do GT como seu, homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional.

Kuenzer, analisando as propostas e programas de educação profissional ofertadas pelos governos Fernando Henrique e Lula, aponta algumas constatações.

...os dados disponibilizados pelas pesquisas de campo que temos realizado nos últimos anos, vêm evidenciando que, embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passem a exigir ampliação da educação básica com qualidade, à qual se integre formação profissional de natureza tecnológica, fundada no domínio intelectual da técnica enquanto relação entre conhecimentos e competências cognitivas complexas, o que se vem disponibilizando aos que vivem do trabalho se resume, basicamente, à reprodução do conhecimento tácito, não passando de discurso a integração entre educação básica e profissional.(Kuenzer, 2008, p.).

A constatação de Kuenzer, de que inclusive no governo Lula (e podemos já incluir atualmente o governo de Dilma), não ocorreu o fortalecimento da educação profissional integrada ao ensino médio. Isto pode ser constatado com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, lançado como uma das primeiras ações do governo atual, em detrimento ao Programa Brasil Profissionalizado, criado para a expansão e fortalecimento das redes estaduais, tendo como principal objetivo a formação técnica em cursos integrados. O Pronatec fortalece os cursos técnicos concomitantes e subsequentes, com um grande equívoco, enquanto política pública, pois fortalece de forma mais expressiva o Sistema S.

Assim, o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física, química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo. (Setec, 2007, p.4).

3.4- A formação integral em cursos técnicos integrados

Saviani (1987, p.7) coloca que temos, a partir das condições existentes, encontrar caminhos para superação dos limites e avançar na perspectiva da transformação.

Neste sentido, a concepção de formação integral no ensino médio que foi um projeto em disputa na elaboração da LDB nº9394/96, é retomada na discussão do decreto nº5154/04 num processo de contradição, porque como vimos anteriormente, o referido decreto não significou uma ruptura, mas trouxe novamente para a pauta a discussão, a concepção de ensino médio integrado, politécnica, escola unitária, omnilateralidade.

É preciso ressaltar que o processo de contradição permaneceu na elaboração, aprovação e homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e a da Educação Profissional, onde nas DCNEM, a perspectiva da educação integral é garantida. Nas DCNEP o mesmo não ocorreu.

O ensino médio, integrado à educação profissional, não se constitui como algo novo. A grande disputa da década de 80, no processo de elaboração da nova Constituição e da LDB, foi o da concepção de educação integral, tecnológica, politécnica, omnilateral e, portanto da escola unitária. Concepção esta, embasada principalmente em Marx, Gramsci, Lukás, Manacorda e por autores brasileiros como Saviani, Kuenzer, Frigotto, Machado, dentre outros.

Kuenzer, ao tratar ainda do processo de elaboração da LDB, afirma que o texto, construído pela sociedade representava “anos de produção científica na área pedagógica”.

Exatamente por representar a síntese entre a produção científica e as demandas da sociedade, construída por meio de amplo e democrático debate, o texto apresenta uma característica que o diferencia dos anteriores: trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassa e organiza o texto. (Kuenzer, 1997, p.36)

Ainda segundo a autora, naquele período (discussão da LDB) havia um grande embate em relação ao processo formativo dos “novos trabalhadores” demandados pelas novas exigências do setor produtivo, porém este se constituía também como uma possibilidade de avanço na perspectiva dos trabalhadores. A superação do modelo pedagógico taylorismo-fordismo trazem como desafios a exigência de um projeto político-pedagógico que prepare os jovens para, ao mesmo tempo, atender e superar as revoluções na base técnica de produção.

Há o reconhecimento geral, por parte de empresários e trabalhadores, de que o desenvolvimento do processo produtivo, a par das pressões sociais pela democratização já não pode compactuar com um sistema escolar que recoloca a velha dualidade estrutural: escola “desinteressada” para dirigentes e escola profissionalizante para os trabalhadores. Se este desenvolvimento exige que os dirigentes dominem dimensões técnicas do trabalho, para o trabalhador já não serve uma escola profissional que seja “uma incubadora de pequenos monstros avidamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, senão só com um olhar infalível e mão firme” (Manacorda, 1977, p.30). Há, pois, que se construir uma escola que relacione cultura e produção. (Kuenzer, 1997 p.37)

Kuenzer e Garcia (2008, p.8) reconhecem que, no período atual, por contradição, abrem-se algumas possibilidades de construção de uma proposta mais orgânica ao projeto contra-hegemônico dos trabalhadores, mesmo com todos os limites impostos pela lógica da acumulação flexível.

Para tanto, há que retomar a proposta gramsciana que aponta para a politécnica, através da construção de um projeto que articule ciência, cultura, tecnologia e sociedade. Para tanto, há que recorrer a uma sólida formação geral a partir da prática social, buscando a promoção, através da organização curricular, da universalização dos bens científicos, culturais e artísticos, tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo. E desta forma, responder às novas estratégias de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busque um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente. (Kuenzer, Garcia, 2008, p.8).

Garcia (2009, p.134) conclui que é possível uma escola para os que vivem do trabalho se materializar, pela contradição numa sociedade desigual, que determina uma educação flexível, na perspectiva da polivalência do trabalhador multifacetado, desde que, num processo contrahegemônico.

A integração da educação profissional ao ensino médio pode se constituir como esse espaço, para isto é necessário a explicitação da compreensão de formação integral, a qual estamos nos referindo que compreende, “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” Ou seja, a formação humana que garanta “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente a sua sociedade política.” (Setec/MEC,2010 p.58).

De acordo com Ciavatta (2005, p.85) o que se quer é que na educação integrada, a educação geral se torne inseparável da educação profissional.

Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos; (Setec/MEC,2010 p.60)

Nesta perspectiva, Ramos (2011, p.775) coloca que o ensino médio integrado é uma possibilidade de resgatar os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e, de escola unitária, baseada no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Esses fundamentos são explicitados nas obras de educadores como Saviani, Kuenzer, Frigotto, Machado, Ciavatta, Nosella, dentre outros, que, na década de 80, foram os intelectuais orgânicos na elaboração de uma proposta de educação contrahegemônica.

3.5-A concepção e princípios do ensino médio integrado a educação profissional

A escola unitária em Gramsci expressa a educação como direito de todos e que possibilite a apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e também o acesso a todas as dimensões da formação humana, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Nas palavras de Gramsci (1981, p.144), significa o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual de incorporar a

dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Para Ramos (2008, p.62), uma educação dessa natureza precisa ser politécnica, compreendida, conforme Saviani.

Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa. (Saviani, 2005, p.).

A partir desta compreensão, a autora (2008, p.66) apresenta três sentidos para a integração, o primeiro sentido é filosófico, da formação omnilateral.

De acordo com a autora a formação omnilateral, integral, não se restringe ao ensino médio integrado, mas sim como orientador de toda a educação básica e ensino superior. As dimensões que são necessárias para a concretização são as assumidas nas DCNEM, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

No documento da Setec (2010, p.64), elaborado pelo GT e encaminhado ao CNE, o **trabalho** é compreendido como uma mediação de primeira ordem, no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. Como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção).

A **ciência** compreendida como a parte do conhecimento sistematizado e, deliberadamente expresso em forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade.

O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos. (Setec/MEC,2008, p.65)

A tecnologia, compreendida como desenvolvimento, busca a satisfação das necessidades da humanidade, como extensão das suas capacidades. De acordo com o

documento orientador do ensino médio integrado (Setec, 2008, p.66), a partir da ciência moderna “podemos definir a técnica e a tecnologia como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Sendo que a **cultura** é compreendida no sentido gramsciano como o “processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/ pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e expressão da organização política dessa sociedade, no que se refere às ideologias que orientam o bloco social”.(Setec, 2008, p.66).

O documento ainda destaca que, numa formação integrada, é necessário que se propicie uma reflexão sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social.

É igualmente sobre a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas.(Setec, 2008, p.66).

O segundo sentido, da indissociabilidade, entre educação profissional e educação básica, significa reafirmar que, a primeira não pode prescindir da educação básica. Não pode se apresentar como um somatório, mas sim como uma educação profissional mediada pelo conhecimento.

Sendo o terceiro sentido, a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Para Kuenzer (2003, p.), a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível através da mediação do processo produtivo e isto, não se resolve juntando os conteúdos do ensino médio aos específicos da área técnica. Tomar o trabalho como ponto de partida para a construção curricular, na perspectiva da politecnia, significa superar a tarefa e aponta a necessidade da mudança, isto é, tomar o trabalho como foco.

Ramos (2008, p.67) salienta em relação aos conhecimentos denominados de gerais e os específicos que é preciso rever a idéia de que os primeiros sejam teorias e, que o segundo seja aplicação dessas teorias.

Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a idéia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações. (Ramos, 2008 p.68)

Romper com essa idéia de acordo com a autora é essencial, pois significa que, se tratarmos separadamente os conhecimentos gerais e específicos, não nos aproximaremos da concretização da educação integrada de formação integral.

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer, ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado. (Ramos, 2008 p.68).

Para dar concretude a estas dimensões (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), no currículo da educação profissional integrada ao ensino médio, é necessário compreender que o trabalho é princípio educativo e a pesquisa é princípio pedagógico, princípios esses que foram incorporados às DCNs do ensino médio e às da educação profissional.

No trabalho, como princípio educativo, o ser humano é produtor de sua realidade se apropria dela e pode transformá-la. De acordo com o documento da Setec (2007, p.), o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social, sendo que no sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo como práxis humana, pela forma como o homem produz a sua existência, na relação com a natureza e com os outros homens e, assim produz conhecimento. No sentido histórico, se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica e práxis produtiva que baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos.

De acordo com o referido documento, “na base de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido”. No entanto, é ressaltado que, na perspectiva da educação profissional integrada ao ensino médio, o trabalho é também categoria econômica, pois incorpora a formação específica para o trabalho, mesmo que seja como um projeto em travessia.

Tanto nas DCNEM como a DCNEP contemplam a pesquisa como princípio pedagógico com a compreensão expressa, em 2007, no documento orientador da integração da educação profissional ao ensino médio, que consta na página do MEC/Setec, mas que nunca foi amplamente divulgada e discutida. No entanto, quando da discussão das novas DCNEP elas passam a ter centralidade no processo de discussão.

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho,

atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.(Setec, 2007, p).

A pesquisa, aqui, tem o papel de gerar no estudante o sentido da “curiosidade, da inquietude em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos”. Ela contribui para a consolidação da autonomia intelectual dos sujeitos.

O documento orientador da Setec/MEC 2007 apresenta uma síntese apropriada de Ciavatta (2005) de alguns pressupostos essenciais, na elaboração dos projetos político-pedagógicos da integração;

- a) Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócioprodutiva local, regional, nacional e global.
- b) Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral. É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).
- c) **Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isso exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.
- d) **Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.** Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.
- e) **Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, à temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica.

Estes pressupostos, a nosso ver, aproximam bastante o ensino médio integrado da pedagogia da Alternância, sendo um campo fértil para a sua materialização.

3.6-As aproximações da integração com a pedagogia da alternância

A educação profissional integrada ao ensino médio, no Paraná, foi uma decisão política, isto é expresso no documento sobre os Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional da Seed/Det (2006). A aproximação dessa forma de oferta no ensino médio, segundo relatórios do DET (2007, 2008, 2009) da Pedagogia da Alternância, foi pela possibilidade de atendimento à população do campo, através de uma proposta que teria proximidade entre integração e a alternância, ou seja, a formação integral dos sujeitos. Apesar de, tanto a integração da educação profissional ao ensino médio, como a pedagogia da Alternância, terem como princípio a educação integral, é preciso reconhecer que partem de trajetórias diferentes, assim como de concepções teóricas em alguns casos divergentes.

O Departamento de Educação e Trabalho Seed/Pr compreendeu, naquele momento, que mesmo com divergências teóricas, era possível uma aproximação na construção de uma proposta de integração para os jovens do campo, através da alternância das CFRs. Isto é justificado com os seguintes argumentos pela Seed/PR:

- Tanto a integração da educação profissional ao ensino médio com a pedagogia da Alternância tem como foco o sujeito e não o mercado de trabalho;
- As duas têm como perspectiva a formação integral dos sujeitos.

Entre os educadores que pesquisam a pedagogia da Alternância optamos por trabalhar com dois autores que analisam a partir das mesmas categorias, mas que divergem quanto aos teóricos que se aproximam da proposta de resistência e emancipação da população do rural/campo.

O primeiro é Queiroz²² (2004, p.199) que vem analisando a CEFFAs (CFRs e EFAs) na sua pesquisa de mestrado e doutorado. O referido autor constata que as CEFFAs são escolas vivas em construção e contribuem para a formação integral dos jovens e também para o desenvolvimento da agricultura familiar. Entende que as EFAs, ao formarem na etapa de ensino médio, técnicos em agropecuária, contribuem para o desenvolvimento da agricultura familiar no país e na formação de homens e mulheres para o exercício da democracia e cidadania.

²² João Batista Pereira de Queiroz vem pesquisando a Pedagogia da Alternância a partir de sua dissertação de mestrado e a tese de doutorado pela UNB. Atualmente é professor da UNB

A segunda autora Marlene Ribeiro²³, tem pesquisas e publicações relacionadas o movimento camponês, com principal foco a educação desenvolvida pelo Movimento Sem Terra –MST. A autora desenvolve uma análise comparativa entre a proposta da pedagogia da alternância, desenvolvida pelas CFRs e EFAs, e a proposta pelo Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA e Fundação de Ensino e Pesquisa da região Ceilero-FUNDEP, ambos do Rio Grande do Sul.

Queiroz (2004, p.106) identifica três pensadores, o brasileiro Paulo Freire (1921-1997), o italiano Antonio Gramsci (1891-1937) e o russo Moisei Mikhailovich Pistrak (1888-1940), O autor destaca que não está afirmando que as CFRs sejam freirianas, gramscianas ou pistrakianas, mas sim, que estes são interlocutores necessários para a compreensão das práticas desenvolvidas e dos desafios a serem enfrentados na concretização da educação integral, que, segundo o autor, é proposta da Pedagogia da Alternância.

Ribeiro (2010, p.382) identifica que se aproximam da pedagogia da Alternância alguns autores que alimentam as práticas e concepções de liberdade ou de emancipação.

As experiências pesquisadas, sejam as das CFRs e a EFAs, sejam as da FUNDEP e as do ITERRA, alimentam suas práticas e concepções de liberdade ou de emancipação em autores cujas teorias datam algumas do séc.XIX,adentrando pelo século XX, como a de Dewey; outras, das três primeira décadas do século XX, como Pistrak, Makarento e Krupskaya; outras indo um pouco além do tempo, como a de Piaget e Freire; e outra produzida por um autor ainda vivo, embora bastante idoso, que é Morin. Essa produção acontece nos Estados Unidos da América e na Europa, aí incluindo tanto o escolanovismo, o construtivismo e a complexidade como as teorias da escola socialista, formuladas por autores russos (Ribeiro, 2010, p.382).

Vamos, inicialmente trazer o que tratam estes dois autores sobre as contribuições de Paulo Freire, por ser este o único pensador apresentado em comum. Para Queiroz, a discussão de Freire, sobre a educação bancária e problematizadora, ajudam a compreender e, ao mesmo tempo, desafiam as CFRs e EFAs. Segundo o autor, um dos princípios da pedagogia da Alternância é o da superação da escola adestradora, repetidora, portanto de uma educação bancária. A pedagogia da Alternância se aproxima, neste sentido, no que Freire defende uma educação transformadora, da libertação autêntica, que para ele, significa a humanização em processo. A educação libertadora, problematizadora, para Freire, tem como exigência a superação da contradição entre educador-educandos.

²³ Marlene Ribeiro é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pesquisadora e militante movimentos sociais populares, com foco na educação rural/campo.Suas atuais contribuições estão presentes nos seguintes livros resultados de suas pesquisas:Movimento Camponês, trabalho e educação(2010) e “Experiências Pedagógicas dos movimentos Sociais populares e políticas de educação rural/campo:confronto de concepções (2011).

Ribeiro (2010, p.408) coloca que Freire é o educador citado em todas as experiências da alternância, a autora salienta, no entanto, que suas concepções podem estar sendo utilizadas de forma diferente, algumas enfatizando o método e outras, a perspectiva de ruptura entre opressor e oprimido. Para a autora há duas situações que evidenciam o caráter emancipante²⁴ da pedagogia freireana.

...a) a perspectiva epistemológica, que rompe com toda uma tradição filosófica e pedagógica autoritária e importada, caminhando em direção a um pensamento educacional brasileiro autônomo; b) a educação popular como proposta que se alarga para conter, além dos explorados enquanto classe, todas as categorias de seres humanos que, de alguma forma, experimentam situações de opressão e discriminação, as quais transcendem as relações sociais de produção como, por exemplo, pobres, mulheres, negros, índios, migrantes, meninos de rua...(Ribeiro, 2010, p.408).

De acordo com Ribeiro (2009, p, 435) Paulo Freire pode ser indicado como o autor síntese dos princípios de liberdade e emancipação que sustentam as experiências de trabalho e educação escolar do movimento camponês.

Para Queiroz (2004), Freire, Gramsci e Pistrac são interlocutores necessários, pois trazem elementos para a reflexão da pedagogia da Alternância, apontam as questões de liberdade, emancipação, educação integral, a relação trabalho e educação, e que não estão claramente definidas na pedagogia da Alternância das CFRs no Brasil, ao mesmo tempo, entende que há uma aproximação com estas categorias.

Com isso, voltamos a uma das indagações iniciais dessa pesquisa, pois compreendemos que, no Brasil, a pedagogia da Alternância vem sendo ressignificada, aproximando-se da formação integral.

Já Ribeiro (2010) aponta o que entende por incoerência, através dos autores identificados por ela, que fundamentam a pedagogia da alternância das CFRs como Dewey, Piaget e Morin.

Na escola Nova de Dewey, no construtivismo de Piaget e na complexidade de Morin, a concepção de liberdade – que irá subsidiar a proposta pedagógica das CFRs e das EFAs – está relacionada ao exercício de uma cidadania ativa. Também pode ser compreendida como

²⁴ Ribeiro (2010, p.) utiliza “emancipante” por compreender que ela se traduz pela idéia de processo, de busca, de movimento, de possibilidade de superação, de gerar a nova pedagogia por dentro da velha educação formal. De acordo com a autora a expressão emancipatória incorpora uma compreensão do que já foi feito atingido e conquistado, afastando-se da emancipação, apontada como horizonte das lutas dos movimentos sociais populares por Marx e Engels. A autora faz uma distinção entre Liberdade e Emancipação. Para a autora a liberdade, a partir dos escritos de Marx e Engels, é o caminho para a emancipação. Para Marx e Engels a liberdade é transpassada dialeticamente pela contradição, que opõe, do lado positivo, a consciência e, do negativo, as necessidades básicas determinadas pelas condições materiais de existência que ampliam ou limitam o exercício da liberdade. Como autodeterminação, a liberdade supõe, vista por um ângulo, a eliminação dos obstáculos que impedem a emancipação, ou seja, a realização de todo potencial presente na pessoa humana. Por outro ângulo, a organização, a organização social precisa abarcar a tridimensionalidade do humano, que é o indivíduo, é natureza e é sociedade, de maneira articulada.

autonomia com o significado de emancipação, que aparece às vezes associada ao autogoverno e à capacidade do indivíduo de auto sustentar-se. Portanto, liberdade e emancipação, nessas teorias, referem-se a princípios que orientam o comportamento dos indivíduos na sociedade liberal, sendo a educação o instrumento essencial da liberdade e de conquista da autonomia. A escola centrada no sujeito que age, que aprende a resolver problemas, que enfrenta os desafios da incerteza coloca, para todos, as condições de competir no mercado por melhores condições de vida. (Ribeiro, 2009, p.430).

Importante aqui ressaltar que o encontro do ensino médio integrado, à educação profissional com a Pedagogia da Alternância, se deu em primeiro lugar no estado do Paraná. Até o momento, esse levantamento não foi identificado que outro estado tenha implantado essa proposta educacional nos mesmos moldes. Os dados conseguidos até agora nos levam a comungar com Queiroz quando da relação, que este faz da Pedagogia da Alternância, com os preceitos filosóficos gramscianos. Essa pesquisa observou, nessas Casas, um processo de construção de bases de resistência à hegemonia dominante, criando focos de contra-hegemonia popular, tal como pensado pelo pensador italiano (Gramsci, 1968).

Constatamos a necessidade do aprofundamento teórico em relação aos pontos convergentes e divergentes, no sentido de compreendermos se o movimento existente de aproximação, da educação integrada de formação integral, possibilita ou não um novo reordenamento teórico.

CAPITULO IV

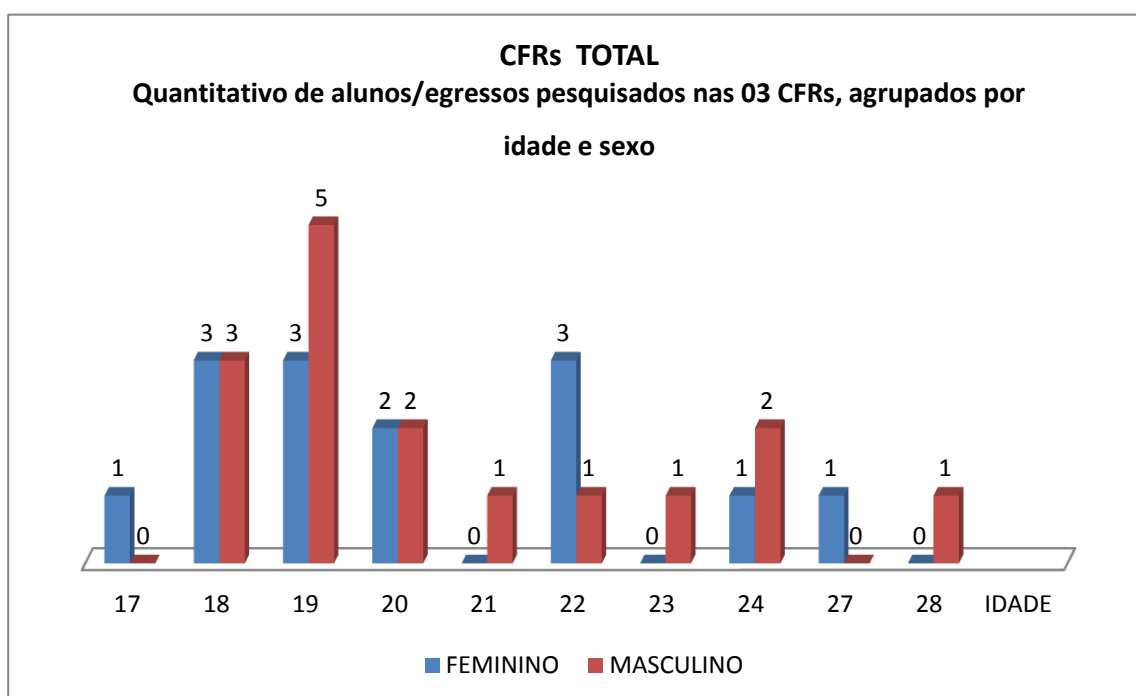
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo, retomamos as questões iniciais, dialogando com os principais interlocutores, na busca de compreender, através das categorias de conteúdo, como vem sendo materializado, na pedagogia da alternância, o ensino médio integrado à educação profissional; qual o papel dessa formação na vida dos jovens do campo e se ela realmente permite avançar na perspectiva da emancipação e da resistência.

Como já relatado anteriormente, os sujeitos desse estudo são os jovens que já terminaram o curso técnico; no entanto, também foram entrevistados os pais, professores, monitores, coordenadores regionais, a coordenadora pedagógica da Arcafar e as responsáveis à época pelo Convênio da SEED/Pr. com a Arcafar/Sul.

4.1. Quem são os jovens e suas motivações para estudar em uma CFR

A maioria dos jovens entrevistados (quadro1), é proveniente das escolas públicas da região. Boa parte deles teve contato com a Casa anteriormente, ou por ter feito a qualificação ou por alguém da família ser egresso. Em sua maioria, os entrevistados declararam ter tomado conhecimento sobre as Casas por meio de amigos ou parentes que ali estudaram. Todos participam da alternância, isto é, ficam internos durante uma semana na Casa e na outra semana estão na propriedade familiar.



Segundo os jovens, a opção por estudar nas CFRs foi pessoal, mas podemos identificar que houve uma grande influência da família. Os jovens veem, na Casa, a possibilidade de um sistema de ensino voltado à sua realidade, podendo com isso continuar contribuindo com o trabalho familiar. Também por ser o curso técnico mais valorizado pelos jovens e famílias.

Da minha família e principalmente minha, pois eu me identifico bastante com o sistema de ensino, cuja educação é voltada para nossa realidade, minha e de minha família. Minha família me deu o maior apoio, pois sentiu vontade de buscar um local com mais informações que seria útil em meu dia a dia. Todos os ensinamentos são voltados ao meio rural, qualificando cada jovem ali presente. (jovem B, CFR Sapopema).

Com relação à família, conseguimos constatar três motivações para que seus filhos estudassem nas Casas.

A primeira, indicada pela maioria dos pais, é o entendimento de que as Casas Familiares são a possibilidade de uma formação mais sólida, aqui, no sentido de ampliação dos horizontes, de acesso ao conhecimento geral e técnico e o respeito à cultura do meio. Também aparece em vários momentos que a escolarização e a formação técnica, juntas, contribuirão para melhorar as condições de trabalho e vida da família e que a formação técnica é reconhecida e valorizada, o que não ocorre com a qualificação, oferta que as CFRs tinham anteriormente.

Percebemos a grande preocupação dos pais em possibilitar aos filhos, um tempo de escolarização diferente do que eles próprios tiveram. Constatamos que 90% dos pais

entrevistados conseguiram concluir apenas os anos iniciais do ensino fundamental (antigo ensino primário), 6% tem o ensino médio (antigo 2º grau) e apenas 3% tem curso superior. É importante destacar que as novas gerações estão conseguindo superar o tempo de escolarização de seus pais, o que é um elemento importante que deve ser levado em consideração em nossas análises.

Buscar um ensino melhor para ele poder ajudar mais na propriedade e para uma vida melhor. (pai, CFR de Santa Maria do Oeste).

A minha motivação é que neste começo da Casa eu acompanhei como funcionava, que com o conhecimento adquirido ela pode fazer o seu futuro melhor e eu gosto muito do que a Casa Familiar aplica na educação dos jovens que a frequentam, tem muita coisa relacionada a nossa cultura. (mãe, A, CFR Santa Maria do Oeste).

Outra motivação é o vínculo com a terra, sendo destacada pelas famílias a necessidade dos filhos se aprimorarem, mas com uma formação que valorize a sua vida e a sua cultura. Isso se faz presente nas famílias de todas as Casas, mas com destaque para a de Sapopema, onde uma grande parte dos jovens vem de assentamento do Movimento Sem Terra.

A primeira motivação é o vínculo com a terra, e já participava da discussão a respeito da CFR e ainda a necessidade de se especializar na prática do trabalho. (pai, C, CFR de Sapopema)

A gente faz parte do MST e lá aprende que é importante encaminhar nossos filhos para uma escola voltada para o povo do campo. (pai, G, CFR Sapopema)

Uma terceira motivação diz respeito à segurança e ao transporte escolar. Muitos pais verbalizam que se sentem mais tranquilos com os filhos permanecendo uma semana na CFR e outra em casa. Eles demonstram confiança no trabalho das Casas e também porque os jovens, muitas vezes, não teriam a possibilidade de estudar por falta de transporte escolar ou, porque os filhos permaneciam muito tempo na estrada, o que deixava toda família muito apreensiva.

Para a ARCAFAR/Sul, a oferta da educação profissional, integrada ao ensino médio, foi uma consequência natural do que os pais esperavam e deu credibilidade às CFRs. Vale ressaltar que os pais queriam que seus filhos tivessem o reconhecimento do processo formativo realizado.

Os pais dos jovens e os próprios jovens argumentaram que o jovem ficava três anos na CFR e essa formação deveria ser reconhecida. Antes os jovens faziam qualificação na CFR e o ensino regular num outro colégio, isso acabava causando muito transtorno na CFR. (coordenação pedagógica, ARCAFAR/Sul)

4.2. As expectativas dos jovens e de suas famílias em relação ao curso técnico integrado ao ensino médio na pedagogia da alternância

As entrevistas informam que a maioria dos jovens são filhos de pequenos agricultores familiares, que buscam a sua subsistência na terra. Portanto, a oferta de cursos integrados, voltados à agricultura, condiz com a expectativa de vida e trabalho no presente e no futuro.

No presente, esses jovens estão conseguindo, ainda durante o curso, por meio da alternância e da profissionalização, produzir mudanças na forma de gestão e produção nas propriedades da família, sem causarem conflitos com os conhecimentos que os pais adquiriram na vida e no trabalho diário. É ressaltado, novamente, que a qualificação era insuficiente para a aquisição dos conhecimentos e do reconhecimento profissional.

A primeira expectativa era a qualificação técnica da minha filha com um curso técnico e também para o desenvolvimento humano maior. Também para ela adquirir conhecimento e para poder ajudar no desenvolvimento do sítio, o que vem ocorrendo. (pai D, e presidente da CFR de Sapopema).

Exigiu que a família toda se organizou no gerenciamento da propriedade. Planejam mais as atividades. Ajudou muito no desenvolvimento de atividades na área da produção orgânica. (pai D, e presidente da Associação da CFR de Sapopema).

É importante destacar que isso é uma das propostas da alternância, ou seja, que não se quebre os vínculos familiares e que o conhecimento não seja motivo de afastamento entre filhos e pais. Isso foi destacado pelos pais como positivo, pois quando o jovem vai para um Colégio Agrícola, segundo eles, ocorre um afastamento, pois eles só voltam para suas casas nas férias.

Não gostaria que meu filho estudasse nos Colégios Agrícolas, pelo que sei, eles ficam direto na escola, vem muito pouco para casa, hoje, meu filho fica só uma semana fora e a outra em casa e isto ajuda, porque ele vai trabalhando e estudando, porque ele tem que fazer as tarefas com a plantação e com os animais, e isto ajuda a gente. (pai, A, CFR de Sapopema).

Ou ainda na fala de uma mãe.

Somente se não existisse CFR. Porque as relações humanas e experiências que adquire na CFR no Colégio Agrícola, talvez não consiga. (mãe, F, CFR de Santa Maria do Oeste)

Podemos também constatar que a possibilidade dos jovens ficarem parte na CFR e parte do tempo na propriedade (alternância) é um dos fatores que a família relata como um ponto forte, porque, como já levantamos no capítulo I, estes jovens fazem parte do trabalho na propriedade familiar.

Para a família, a CRF abre a possibilidade de um futuro antes inexistente no imaginário do agricultor familiar rural, além dos filhos conseguirem uma oportunidade de

formação que os pais não tiveram. Quando da realização da pesquisa, muitos dos filhos estavam dando continuidade a sua formação em nível superior.

Penso que estudando lá, qualquer serviço que ele for fazer na área rural ele sairá bem, porque a CFR ensina isso e ele vai ter também a possibilidade de continuar estudando, coisa que nós não tivemos. (mãe, H, CFR Pinhão).

Estudar, aprender algumas coisas que poderia ajudar na propriedade, aprender os conteúdos a fim de ingressar em uma faculdade. (jovem D, CFR Santa Maria do Oeste).

Os jovens veem no processo de formação técnica a possibilidade de aprimorar o trabalho no campo e ter, em um único curso, a escolarização e a formação profissional. Eles apresentam várias expectativas em relação à sua formação nas Casas. As mais presentes são: concluir o ensino médio, conseguir emprego, continuar seus estudos, uma melhor intervenção do trabalho, na propriedade da família, a fim de melhorar a qualidade da produção e da vida.

Trabalhar para que o campo venha a progredir, me tornar independente e continuar meus estudos. Afinal, estamos em constantes mudanças, a pesquisa nos acompanha para não ficarmos para trás, é preciso investir em conhecimentos. (jovem E, CFR Sapopema).

Também revelam expectativas maiores do que um curso técnico pode atender:

Era de sair quase uma veterinária, quase uma agrônoma. Aprendi muitas coisas, mas não chega a tudo isso que eu imaginava. (jovem CFR I, Santa Maria do Oeste)

As famílias esperam que os jovens tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos que possam utilizar para melhorar, primeiramente a própria vida e, em segundo plano, desenvolver a propriedade, o trabalho com a terra enfim.

A primeira expectativa era a qualificação técnica da minha filha em um curso técnico e também para o desenvolvimento humano maior. E também ela adquirir conhecimento para ajudar no desenvolvimento do sítio. (pai, E, CFR Sapopema).

Outra expectativa é a de que poderiam ter uma formação mais sólida, que possibilitasse a continuidade dos estudos porque, ao mesmo tempo, fazem a escolarização e a formação técnica. Segundo a fala de uma das famílias, isso pode ocorrer, pois dois de seus filhos estão no ensino superior em universidades públicas. Outras famílias também apontam isso como um dos objetivos da formação pelas CFRs.

Há também a expectativa de que saiam da CFR e consigam um emprego, “melhorar o conhecimento e, com isso, abrir portas para o mercado de trabalho”. Isso nos parece uma contradição em relação à proposta de formação, mas simultaneamente, coerente com a necessidade de complementação da renda familiar, muitas vezes necessária para manutenção da agricultura familiar.

Outro aspecto importante presente nas falas de muitas famílias é a ideia de que, qualquer que seja o caminho do jovem, após o término do curso, ele terá muito mais condições de se sair bem, pois a formação através da pedagogia da Alternância em curso técnico, nas Casas, o prepara de maneira mais ampla. Esse pode ser um indicativo do que “formação mais ampla” possa significar, do que a pedagogia da Alternância e, principalmente a integração da educação profissional ao ensino médio se propõe a fazer: a formação integral.

Os professores e monitores veem na formação integrada um diferencial que é facilitado pela pedagogia da Alternância, pois a relação teoria e prática ocorre com muito mais facilidade e naturalidade.

Uma vez que o jovem está inserido no meio rural há uma facilidade em se realizar uma forma de integração no processo de ensino-aprendizagem. O jovem consegue observar que suas atitudes e atividades realizadas em sua propriedade têm um “porque” e consegue sua resposta através da teoria obtida percebendo com um olhar técnico a importância de seu trabalho, a de seus pais, etc. (monitor A, CFR de Santa Maria do Oeste).

Outro destaque que aparece na fala dos professores diz respeito às condições de trabalho, que tem que propiciar uma relação mais direta com a realidade dos alunos e suas famílias. O acompanhamento da alternância é um fator determinante por muitos dos professores como essencial para que a integração ocorra.

Outra professora reforça que a metodologia da alternância, o tempo escola, e o tempo comunidade são determinantes na construção da interdisciplinaridade.

Existem dois professores em sala. Também pela dedicação exclusiva dos educadores que participam de todos os instrumentos, tendo uma convivência maior com os alunos. Os instrumentos da pedagogia da alternância possibilitam que professores compreendam a realidade e as particularidades de cada aluno. Principalmente quando vai até onde o jovem mora, tendo oportunidade de ver como é a vida dele. O educador da CFR tem mais tempo de se dedicar à preparação das aulas pelo número reduzido de turmas. (professora E, da CFR de Sapopema).

4.3. A alternância como espaço formativo

Segundo a ARCAFAR/Sul, a alternância é uma metodologia que trabalha em três momentos o processo formativo, o tempo na CFR, o tempo família e o tempo comunidade.

Para a coordenadora pedagógica da ARCAFAR, estes três espaços, desenvolvidos pela pedagogia da Alternância, proporcionam a formação integral.

O ponto positivo da alternância é que realmente acontece a formação integral do ser humano, cria oportunidade ao jovem e sua família a permanecer no campo com dignidade e não ser excluído do campo. Há envolvimento da família onde a mesma aprende com seu filho, aproxima pais e filhos, fortalece os laços familiares através do diálogo. Rompe regras onde o professor sabe tudo e o jovem nada. Aproxima jovem e professor. O conhecimento tem significado. (coordenadora ARCAFAR/Sul).

Os jovens destacam que a alternância possibilita a criação de um grande vínculo com coordenadores, monitores e professores, a eles recorrendo, mesmo depois de terminarem o curso, quando têm dúvidas ou necessidade da troca de informações. Os jovens, que informaram não manter contato com os profissionais das Casas, alegaram que o principal motivo disso é a distância entre a propriedade onde vivem e as Casas.

Com relação ao vínculo, é percebido por todos, família e jovens, que a alternância possibilita que as relações entre eles não se quebrem, mas ao contrário sejam fortalecidas, pois não se afastam da família por um grande período. Isso também contribui para que as inovações tecnológicas trazidas pelos jovens não criem um afastamento ou uma rejeição por parte da família.

Segundo os familiares, a alternância aliada à escolarização, com a formação técnica, trouxe aos jovens, maior vínculo com a família e com a propriedade. Foi relatado por alguns pais que, antes de iniciar o processo formativo nas CFRs, os jovens demonstravam pouco, ou nenhum interesse pela vida no campo. Em alguns casos, verbalizavam o sentimento de inferioridade por viverem e trabalharem ali. Isso foi revertido logo nos primeiros meses, quando passaram a compreender a construção histórico-social da identidade camponesa, tema problematizado nas casas CFRs pelos professores e monitores.

Aproxima muito mais. São momentos fundamentais para o jovem relacionar o que aprendeu com a atividade na propriedade. (pai, F, CFR de Sapopema).

Aproxima, porque o que eles aprendem diferente na CFR, trazem para a propriedade e muitas coisas que eles trazem a gente aplica na propriedade. (pai, G, CFR de Santa Maria do Oeste).

É unânime entre os jovens entrevistados, que foi positiva sua passagem pelas Casas, que isso muito contribuiu para o seu desenvolvimento intelectual e pessoal. Essa afirmação foi confirmada por vários professores e monitores quando relataram o desenvolvimento e a desenvoltura na defesa de suas ideias nos Planos de Estudo e nas Colocações em Comum.

Os jovens entendem que o acompanhamento dos professores e monitores, no tempo família e comunidade, é um grande diferencial, pois aproxima a escola com a família.

As visitas que ocorreram, foram de uma importância, pois pode passar para os meus pais o comprometimento e o envolvimento da escola com minha família e com o meu aprendizado. (jovem D, CFR de Sapopema).

Representou aproximação entre alunos e professores com uma dedicação para ajudar os alunos para colocar em prática seus conhecimentos e fornecer a família dos alunos uma visita técnica ao campo. (jovem B, CFR de Pinhão).

Foram realizadas as visitas na propriedade. Foi de grande importância, porque nós estávamos na minha realidade, nos meus problemas, podendo assim, tirar as minhas dúvidas. Eles mostrando a mim e minha família a melhor forma de realizar cada atividade desenvolvida na propriedade. (jovem E, CFR de Santa Maria do Oeste).

4.4. As CFRs e a escola tradicional

É unanimidade entre os jovens a compreensão de que a CFR desenvolve um trabalho diferenciado em relação à escola tradicional. O que apontam como diferencial diz respeito à relação entre aluno e professor, a qualidade, a relação com o trabalho, a relação entre a teoria e a prática e a participação da família na escola. Outro destaque é que os jovens permanecem internos, o que é colocado como uma importante contribuição para o desenvolvimento social dos jovens. Isto é identificado na fala dos jovens:

Tem toda a diferença, pois a Casa Familiar busca o desenvolvimento pessoal profissional, além do desenvolvimento da família como um todo. (jovem A, CFR Santa Maria do Oeste).

Bastante diferença, pois eu já tinha terminado o 2.º grau. Voltei e fiz o curso de novo para tirar o curso técnico. Então o sistema de estudo é muito diferente, pois a gente se torna uma família de verdade, pois os professores convivem muito mais tempo com os alunos. A Casa Familiar também tem mais participação da família do educando com a casa. (jovem B, CFR Sapopema).

Existe muita diferença na forma de ensinar tem de ter convivência mais próxima com colegas e os professores e monitores por causa do regime de internato e das aulas práticas. (jovem H, CFR Pinhão).

Os professores e monitores também apontam que a relação entre eles e os estudantes é bastante diferente do que na escola tradicional: nas CFRs, eles têm a oportunidade de conhecê-los muito mais, identificando as dificuldades de cada um e podendo dar uma atenção diferenciada. Além disso, o trabalho conjunto dos professores e monitores, tanto no planejamento como no trabalho pedagógico diário, assim como no acompanhamento das alternâncias nas propriedades, estabelece vínculos.

Os professores e monitores também expressam que outro diferencial é a relação com a família. Segundo relatos as visitas às famílias, o tempo propriedade/comunidade faz uma grande diferença na elaboração do planejamento e na aproximação com a realidade de cada jovem, o que se confirma nas falas de professores e monitores.

Na CFR, a formação oferecida vai de encontro às necessidades buscadas pelos jovens e pelas famílias, atende a temas, experiências, dúvidas das famílias em relação a sua vida na propriedade, busca a formação integral do educando, para que o mesmo tenha condições de ter sucesso no meio onde vive. Na escola tradicional, os conteúdos são abordados por diferentes disciplinas e a formação educacional já está elaborada não tem a participação dos educandos. (monitora J, CFR de Sapopema).

Desenvolvimento familiar faz uma grande diferença nas CFRs, nos torna família e isso aproxima o “professor “ do “aluno”, aumenta o comprometimento do aluno com a escola e torna a equipe de trabalho muito unida, o que raramente se observa nas escolas tradicionais. Conhecer a realidade do jovem faz toda a diferença! (monitora E, CFR de Santa Maria do Oeste).

A própria pedagogia da Alternância é destacada como um grande diferencial, pois trabalha com tempos, estratégias pedagógicas que não acontecem nas escolas tradicionais. Também é afirmado que a proposta pedagógica é totalmente adequada à realidade do campo, o que não ocorre nas escolas existentes, que atendem de maneira indiferenciada a diversidade.

Destaca-se, contudo, a fala de um professor que destoa da compreensão de outros professores e monitores, que reforça mais uma vez, a necessidade do processo de formação dos docentes em relação, tanto à pedagogia da Alternância, quanto aos aspectos que integram a educação profissional ao ensino médio, para superar a mera superposição de conhecimentos básicos e técnicos; aponta, também, a precariedade da infraestrutura:

A escola tradicional propõe extrema organização, com funcionários específicos para cada área de ação, limpeza, laboratórios, enquanto que em uma CFR existem poucos funcionários, professores ainda não possuem formação para a pedagogia da alternância, com pouco tempo para cada disciplina não é possível contextualizar a pedagogia da alternância. (professor, D, CFR de Pinhão).

De forma contraditória, o mesmo professor quando indagado se é possível realizar o curso técnico integrado na pedagogia da Alternância na escola tradicional, explicita que não, com o argumento de que, em sala de aula, as disciplinas têm pouco tempo, comprometendo os conteúdos básicos e específicos das disciplinas.

A fala do professor explicita a contradição entre o “modelo” de escola existente e a dificuldade de se romper com este processo. Ao mesmo tempo em que ele reconhece a dificuldade de romper com a fragmentação das disciplinas e, com o tempo também tão fracionado, não considera possível que a pedagogia da Alternância ocorra no interior das escolas denominadas tradicionais.

A partir da fala acima, é importante destacar que a CFR organiza grupos de no máximo 20 jovens em cada turma, tendo 1 professor por área de conhecimento, todos com 40h, e três monitores para a área técnica também com 40h, com uma profissional na área de serviços gerais. Conta ainda com o coordenador da CFR, em alguns casos, conforme o Convênio com os governos municipais, com pessoal de serviços gerais. Todo trabalho da secretaria, de regularização da vida escolar dos alunos, é realizado pela escola base, onde eles se encontram matriculados.

De acordo com a maioria dos professores e monitores, nas CFR existe mais facilidade de trabalhar todas as dimensões da formação integral, o trabalho, a ciência, a tecnologia e cultura, pois eles têm tempo de planejar em conjunto, todos têm 40h na mesma CFR, o que, na maioria das vezes, não ocorre em uma escola tradicional. O planejamento coletivo se configura como uma estratégia para o diálogo entre os professores e monitores e entre os conhecimentos, muitas vezes compartimentalizados, sendo um campo fértil para a interdisciplinaridade ocorrer.

O planejamento é feito semanalmente, tendo o tema gerador da alternância como foco; a partir dele são planejados e preparados os conteúdos que serão abordados na alternância de estudos. Também através das questões trazidas pelos jovens se faz um trabalho de troca de experiências e informações, anotando-as e sintetizando-as num texto o qual chamamos de Colocação em Comum (um dos instrumentos da alternância). O ideal é que haja distinção entre os conhecimentos básicos e específicos, no entanto, não se consegue trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar integralmente, haja vista, que temos uma ementa que precisa ser contemplada. (monitor, I, CFR de Pinhão).

Como o Plano de Estudo diagnostica a realidade do jovem, por si só ocorre a interdisciplinaridade nesses instrumentos (plano de estudo e colocação em comum), uma vez que a realidade é inter ou transdisciplinar. Entretanto há outros instrumentos que reforçam essa interdisciplinaridade, como por exemplo, o Projeto Profissional de Vida. O planejamento desses conhecimentos basicamente é desenvolvido de acordo com o currículo e as ementas das disciplinas. Entretanto os temas geradores possibilitam conexões de conteúdos em qualquer época, independente do currículo. Também, quando possível, são realizados trabalhos, atividades em conjunto com várias disciplinas. Aos professores de cada área de conhecimento a interdisciplinaridade se torna mais fácil. As disciplinas específicas apresentam muitos conteúdos afins com as básicas. (monitor C, CFR de Santa Maria do Oeste).

O planejamento é realizado semanalmente e trabalhamos por áreas de conhecimento, onde temos um tema gerador, que norteará, e assim, as disciplinas procuram de forma interdisciplinar trabalhar os conteúdos relativos ao tema; o conteúdo da ementa do curso. O conhecimento, dessa forma, passa a ter maior significado para os jovens, porque um conteúdo, uma área se relaciona e complementa a outra área.

Para a grande maioria dos professores e monitores, ainda há um imenso caminho a ser percorrido, mas mesmo assim, acreditam que é possível a materialização da formação integral, através da integração da educação profissional ao ensino médio, mediada pela pedagogia da Alternância, através dos instrumentos que essa metodologia utiliza.

Segundo os relatos, a pedagogia da Alternância propicia uma relação direta entre a teoria e a prática, dialogando e respeitando a realidade dos jovens do campo, na perspectiva de sua emancipação e a possibilidade da resistência dos agricultores familiares, via permanência no campo, não como castigo, como a única alternativa, mas porque são criadas possibilidades de permanência, respeitando a cultura e condições mais efetivas de uma vida digna.

4.5. Os jovens e a atuação na propriedade da família

Em todas as CFRs, existe um processo de seleção que consiste em entrevistas com os jovens e suas famílias, sendo um dos principais critérios que estes sejam filhos de agricultores. É preciso ressaltar, no entanto, que existem casos em que os jovens moram em municípios essencialmente agrícolas, onde a população vive da agricultura e, embora não residam no campo, têm algum vínculo familiar ou afinidade com o trabalho no campo.

Dos jovens entrevistados, apenas uma egressa não trabalha diretamente no campo: trabalha como ajudante de cozinha em um restaurante local, mas tem uma relação familiar diária com o campo, até porque o município onde reside é eminentemente rural. Isto comprova um dos pontos tratado no capítulo II, onde se observa que uma das características da permanência da agricultura familiar é de que em muitos casos, é necessária a complementação do orçamento, quando alguns dos membros precisam trabalhar fora da propriedade.

Na grande maioria dos casos, os jovens permanecem na propriedade da família, contribuindo para o trabalho coletivo, melhorando as condições de produção familiar, criando também, espaços para projetos individuais. É preciso destacar que os jovens passam a exercer, na comunidade, um papel importante, pois agregam novas tecnologias na produção. Mesmo não tendo ficado muito claro nas falas das famílias, através das observações realizadas durante o processo das entrevistas, parece-nos que isso ocorre com grande parte dos jovens egressos.

Vale destacar que, na entrevista concedida para esta pesquisa, a chefe do Departamento de Educação e Trabalho –DET, da SEED/PR (2003-2010), afirmou que uma das ações que percebia como impactante era a do desenvolvimento local, e que isso havia contribuído para que o DET propusesse à Arcafar a integração da educação profissional ao ensino médio:

No final de 2005, em uma reunião entre a Seed-DET com a Arcafar, representantes das associações das CFRs, monitores e jovens, uma mãe membro de uma associação pediu a palavra e com muita emoção falou do seu filho, que já havia terminado o curso em uma CFR. Relatou que quando seu filho entrou na CFR eles tinham uma pequena propriedade com três vaquinhas; que em determinado momento, por conta das dificuldades da agricultura familiar, haviam pensado em vender a terra e as vaquinhas e comprar um bar na cidade. Seu filho, que já estava na CFR, pediu para que não fizessem isso e começou a desenvolver outras atividades na propriedade. O resultado foi de que agora tinham a terra, uma carro que não era novo, mas que atendia à família e possibilitava levar os produtos para serem comercializados, e tinham 12 vacas e, mais, que o seu filho ajudava todos os vizinhos com o que tinha aprendido. Falou que isso era suficiente para que compreendêssemos a importância da pedagogia da Alternância para as famílias dos pequenos agricultores. (chefe do DET, 2003-2010).

Também constatamos nas entrevistas e nas visitas às propriedades, que os jovens possuem conhecimento técnico-científico do trabalho que estão desenvolvendo. Fato relatado, inclusive por alguns pais entrevistados: muitas formas de trabalho adotadas, ultimamente nas propriedades, foram trazidas pelos jovens orientados pela formação desenvolvida na CFR. Muitas vezes, elas foram ampliadas com as visitas técnicas dos monitores no momento de alternância. Essa constatação nos leva à questão central desta pesquisa: a integração da educação profissional ao ensino médio, aliada à pedagogia da Alternância, caminha para a construção de uma nova possibilidade de formação para os jovens?

Outro destaque é que a grande maioria dos jovens afirma que participa da tomada de decisões e do planejamento da propriedade rural da família, o que é um indicativo de que o conhecimento técnico que os jovens adquirem e constroem, no tempo Casa, faz uma relação direta com as necessidades da população do campo.

Ajudo o meu pai a tomar decisões em melhorar a propriedade, como escolher animais de boa genética leiteira, instalações para que tenha um produto de alta qualidade e seja sustentável para a família.(jovem F, CFR de Santa Maria do Oeste).

Eu participo mais nas áreas técnicas como plantio, adubação entre outros. Auxilio meus familiares transmitindo os meus conhecimentos. (jovem C, CFR de Sapopema).

Levando novas idéias e ajudando a desenvolver a propriedade com novas idéias. (jovem H, CFR de Pinhão).

Outra característica observada foi o sentido do cooperativismo, que parece ser condição básica e fundamental para a subsistência da agricultura familiar, muito difundida na formação desses jovens. Isso aparece na fala dos jovens e das famílias como uma necessidade concreta para o seu fortalecimento e a sua sobrevivência.

Todos os jovens já concluintes/egressos atribuem uma grande parcela do seu sucesso profissional aos conhecimentos adquiridos na CFRs. Alguns atribuem à alternância a possibilidade de terem estudado, porque não poderiam deixar de participar da vida produtiva da família de forma diária. Outro fator é o da falta de oferta de escolas na etapa de nível médio e técnico, no meio rural em nosso país: um problema ainda não resolvido.

Outro destaque é que boa parte dos jovens egressos mudou seu projeto de vida inicial, mas relatam que as mudanças foram sendo construídas no decorrer do processo formativo, e que foram para melhor. As mudanças a que nos referimos são relacionadas a um dos instrumentos da pedagogia da Alternância denominado de “projeto de vida”, aonde o jovem desde sua entrada, na CFR, vai construindo o caminho que pretende seguir profissionalmente.

As alterações são decorrentes do processo formativo durante o período que permanece na CFR.

Um elemento percebido nas entrevistas com os jovens mostra que eles passam a adotar uma prática e disciplina de pesquisa, sempre procurando novas informações e inovações a serem implantadas buscando a melhoria da produção e a comercialização da produção.

As famílias reconhecem que ocorreram mudanças a partir da formação de seus filhos em relação à propriedade.

A produção mudou, passamos a não usar agrotóxicos, agora trabalhamos com produtos orgânicos. (pai, F, CFR de Sapopema).

Exigiu que a família toda se organizasse no gerenciamento da propriedade. Planejamos mais as atividades. Ajudou muito no desenvolvimento das atividades na área da produção orgânica. (pai, H, CFR de Sapopema).

Os relatos dos pais, acima, apontam uma característica da CFR de Sapopema: a produção orgânica, que não aparece com destaque nas outras duas Casas pesquisadas. A produção orgânica nessa CFR é compreendida como uma forma de, ao mesmo tempo ter desenvolvimento sustentável e preservação do meio ambiente, dimensões bastante destacadas pelo coletivo da Casa.

Outras famílias, apesar de reconhecerem que ocorreram mudanças, levantam os problemas que a agricultura familiar enfrenta, sendo o principal, a falta de financiamento.

A partir dos conhecimentos dela mudamos algumas formas de trabalho. Só não mudamos mais porque muitas das mudanças dependem de financiamento. (pai, C, CFR de Santa Maria do Oeste).

Mudamos várias coisas na propriedade, a horta, por exemplo. Ainda temos a dificuldade da falta de recursos para implantar mais coisas. Não conseguimos financiamento porque não temos documento do terreno, somos acampados do MST. (pai, J, CFR de Pinhão).

4.6. A percepção dos monitores e professores sobre a pedagogia da Alternância e a integração com a educação profissional

A integração da educação profissional, ao ensino médio, também é vista pelos professores e monitores como uma forma possível, pois eles conseguem trabalhar de modo coletivo, portanto criando possibilidades de interdisciplinaridade.

A formação integral dos jovens também é salientada pelos professores e monitores como característica diferencial:

Na CFR a formação oferecida vai ao encontro das necessidades buscadas pelos jovens e pelas famílias, atende a temas e experiências, dúvidas das famílias em relação a sua vida na propriedade, busca a formação integral do educando, para que o mesmo tenha condições de ter sucesso no meio onde vive. Na escola tradicional, os conteúdos são abordados por diferentes disciplinas e a formação educacional já está elaborada, não tem a participação do educando. (monitora B, CFR Pinhão).

As Casas possuem professores responsáveis pela formação básica, isto é, professores das disciplinas que compõem as áreas de conhecimento obrigatórias pela legislação educacional brasileira (linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática) e monitores responsáveis pela área técnica (pelo menos um da agricultura e um da pecuária).

Tanto professores, como monitores, relatam a satisfação em trabalhar com a pedagogia da alternância e entendem que ela muito contribui para a inclusão escolar do segmento da agricultura familiar. No ensino formal, por meio da integração com a educação profissional, mas com o diferencial de uma proposta voltada para a realidade concreta da população do campo.

A maioria dos professores e monitores, que atuam nas Casas e foram entrevistados, têm vínculos familiares com o campo, o que possibilita maior interação com os jovens e a comunidade. Este fato é tido como um fator destacado (e importante) pelos coordenadores e pela Associação, pois há uma compreensão das necessidades reais da região de abrangência das CFRs.

Expressam que a pedagogia da alternância é uma forma de ensino que busca a formação integral, sendo voltada para a realidade da população do campo. Que a alternância propicia a relação direta da teoria e da prática, pois o tempo comunidade e família é o espaço do jovem vivenciar os conhecimentos teóricos. Salientam, no entanto, que ainda é preciso avançar muito em relação à utilização dos instrumentos pedagógicos que possibilitam isso.

É uma forma pedagógica diferenciada das escolas tradicionais, que entende que todo sujeito tem um conhecimento, porém ele deve ser reorganizado, reconstruído a partir de novas experiências, da teoria se transformando em um novo conhecimento. Portanto, é uma pedagogia em que se valoriza muito mais o conhecimento que o jovem já tem, a experiência familiar, e reorganiza tais ideias para que o mesmo tenha maior conhecimento dentro de sua realidade social, agrária, ambiental, profissional etc. (monitora, A, CFR Santa Maria do Oeste).

É uma metodologia diferenciada da educação do campo, que se baseia em três pilares: a formação básica, a profissional e a humana. Ela parte da prática para então, trabalhar a teoria, e assim o jovem pode voltar à prática com conhecimento científico. Com isso busca valorizar o jovem camponês e sua cultura, sempre visando à melhora na comunidade, pois ao levar o conhecimento para a propriedade o jovem se torna seu disseminador. Assim ele começa a enxergar na propriedade um local de vida, trabalho e felicidade, pois terá renda digna e qualidade de vida. (professora, D, CFR Sapopema).

Um fator preponderante destacado é a elaboração do planejamento de modo coletivo por coordenadores, professores e monitores, possibilitando a integração e a interdisciplinaridade. Soma-se a isso o acompanhamento personalizado dos jovens, inclusive com o contato com a família no desenvolvimento das alternâncias nas propriedades, o que contribui para a participação efetiva das famílias em todo o processo de aprendizagem dos alunos, e isso também é salientado na fala dos alunos e da família.

Com relação à integração da educação profissional ao ensino médio, professores e monitores entendem que isso ocorre de maneira mais concreta na pedagogia da Alternância, pois os conhecimentos sistematizados pelos professores e monitores se integram com o trabalho coletivo e a prática no momento de alternância na comunidade e propriedade. Segundo eles, isso seria mais difícil em uma escola tradicional, porque os professores têm dificuldade de trabalhar de modo interdisciplinar, uma vez que não conseguem fazer um planejamento coletivo.

De acordo com a coordenação da ARCAFAR/Sul, a alternância vivenciada, tanto na propriedade como na comunidade, deve envolver todos os profissionais das áreas do conhecimento. Ser realizada pelo menos quatro vezes ao ano em cada propriedade, sendo que cada profissional deve ficar responsável por um grupo de jovens e acompanhá-los, pelo menos por seis meses, após o que deve haver troca de grupo.

De acordo com a chefia do DET (gestão 2003-2010), o processo de seleção dos professores da base nacional comum cedidos para as CFRs, era realizado pelo Núcleo Regional de Ensino e coordenação da CFR em conjunto, por meio de edital específico definindo os critérios. Em uma primeira etapa, os professores do quadro da Seed poderiam se candidatar. Caso não fossem supridas, as vagas passariam para professores que já estavam selecionados por meio do processo simplificado de seleção de professores (PSS). Neste caso, não havia nenhuma garantia de maior afinidade com a educação do Campo. Como podemos perceber, este pode ser um obstáculo a ser superado, até porque não existe garantia de continuidade de contrato de um ano letivo para outro.

4.7- As expectativas dos professores e monitores quanto ao futuro dos jovens

São várias as expectativas dos professores e monitores em relação à formação dos jovens, principalmente as relacionadas à emancipação e a resistência, e as suas famílias e comunidade permanecerem no campo. Compreendem que através do conhecimento do ensino médio integrado, que tem como concepção a formação integral, ou seja, omnilateral, aliada a

pedagogia da Alternância, propiciam aos jovens uma formação diferenciada que pode contribuir para a permanência da família no campo em condições dignas, reforçando o caráter de resistência dos agricultores rurais.

De acordo com Garcia (2009, p.129) o ensino médio integrado tem como positividade o resgate de uma escola para os que vivem do trabalho, não como cópia às vezes mal feita das escolas que têm como principal foco os jovens que não vivem do trabalho. “Mas uma escola que tenha identidade própria, onde os conhecimentos teóricos e práticos sejam elaborados na perspectiva da práxis, superando a dualidade existente de uma escola que apenas prepara para o vestibular ou que prepara para a inserção no setor produtivo”. Esta perspectiva parece corroborar com a compreensão dos professores e monitores.

A expectativa é que os jovens depois da formação recebida na CFR tenham condições de promover o desenvolvimento das suas propriedades, sejam capazes de trabalhar em qualquer ambiente ou espaço, fazendo uso dos seus conhecimentos. Coloquem em prática seus projetos profissionais, garantindo assim uma forma de geração de renda nas propriedades. Esperamos que os jovens sejam sujeitos melhores e capazes de transformar sua realidade e contribuir com a sua comunidade. (monitor A, CFR de Pinhão).

Que eles tenham elementos que enriqueçam seu trabalho no campo, que consigam ver no campo um lugar de vida, trabalho e dignidade. Que eles tenham a opção de ficar ou não no campo, uma vez que tem formação básica, profissional e humana. (professor B, CFR de Sapopema)

Também constatamos, através de algumas entrevistas, que os monitores e professores reconhecem o curso técnico integrado como uma possibilidade da materialização da educação integral, mas não colocam, nessa formação, a solução de todos os problemas do campo. Estão sim, alinhados com os princípios do movimento nacional pela educação do campo, que como vimos no capítulo I, entende que a educação tem um papel estratégico, mas não isoladamente.

Meu sonho, como profissional da área técnica e docente da Educação do Campo é de que os jovens possam ter possibilidades de organização de suas comunidades na construção de um mercado justo, economia solidária, da agricultura familiar, através do fortalecimento do mercado local e da valorização dos produtos através das agroindústrias familiares. A questão é que as CFR priorizam a educação integral e cidadã dos sujeitos, mas não há meios apenas de uma instituição organizar o desenvolvimento de ações em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável que o campo necessita. Nós somos uma instituição do campo, mas as dimensões das políticas públicas necessárias ao campo vão além da educação que é a base, mas precisamos de parcerias que atendam a assistência técnica, a assistência jurídica, de infraestrutura rural, nas dimensões social, econômica, humana, etc. Com a mesma ideologia emancipadora da educação do campo, voltada para a valorização da agricultura familiar e o resgate de seus saberes, cultura, valores, por isso a importância da agroecologia, que é muito mais uma ciência política do que uma ciência técnica. (monitora E, CFR de Santa Maria do Oeste).

Através dos relatos dos professores e monitores é expresso que o conhecimento, através de um curso que busca escolarizar, profissionalizar, portanto em todas as dimensões da formação humana, não traria por si só os resultados de emancipação e resistência.

4.8. A participação das CFRs na política de educação do campo

Não é percebida pelos jovens e famílias uma atuação ou uma articulação das Associações das CFRs e da Arcafar no movimento nacional pela educação do campo. Mesmo parte dos professores e monitores não expressa uma importância ou destaque com relação à pedagogia da Alternância e a participação na defesa da educação do campo. Apenas uma pequena parte dos monitores e professores veem vinculação das Associações das CFRs e da Arcafar, junto ao movimento nacional da educação do campo.

Isso pode ser uma contradição existente no movimento das CEFFAs, precursores da pedagogia da Alternância, uma indicação de que a formação política não seja um ponto forte no processo educativo. Contradição porque as CEFFAs defendem uma educação do campo e no campo, para os filhos dos pequenos agricultores e reforçam a luta pela permanência com qualidade de vida e o desenvolvimento local e regional, características que são defendidas pelo movimento nacional da educação do campo.

Podemos constatar também que há um distanciamento entre CFR e Arcafar-Sul por parte dos professores e monitores e, conseqüentemente, das famílias e estudantes. Parece-nos ser outra contradição, pois novamente constatamos a volta ao tema da formação dos professores e monitores, que é de responsabilidade principalmente da Arcafar; a articulação e acompanhamento também é realizada pela Arcafar, mediante os coordenadores regionais.

Apesar da família estar sempre presente nas falas dos professores, monitores e coordenadores, a Associação da CFR, que segundo os princípios das CEFFAs, é um fator essencial para o desenvolvimento da pedagogia da Alternância, pouco aparece. A relação com a Associação parece ser algo formal, sendo que a relação se dá direto com a família. A referência é sempre ao presidente da Associação e estes, nas entrevistas, não se mostraram tão participantes de todas as decisões das CFRs e de terem uma relação mais próxima com a Arcafar/Sul.

Já os coordenadores das CFRs e os coordenadores regionais vinculam as CFRs, a Associação e a Arcafar ao movimento tanto estadual como nacional de articulação de uma educação do campo. Também salientam a vinculação da rede de CEFFAs aos organismos internacionais das CFRs.

A maioria, contudo, desconhece o papel que as CEFFAs tiveram em relação à aprovação da resolução do CNE que reconhece e recomenda a pedagogia da Alternância para a educação do campo.

Segundo as representantes da Seed/Pr entrevistadas, há o reconhecimento das CFRs, como parte do movimento nacional e estadual na luta pela educação do campo.

4.9. A pedagogia da Alternância na integração da educação profissional ao ensino médio e a política pública

De acordo com a chefe do DET/SEED/PR (2003-2010) a Secretaria de Educação iniciou em dois colégios agrícolas a pedagogia da Alternância na educação profissional integrada ao ensino médio, como uma tentativa de se aproximar da experiência já acumulada pelas CFRs, para depois incorporá-la às escolas da rede estadual. Salienta, no entanto, que foram várias as dificuldades já no início, porque a rede estadual tem um formato muito engessado, não permitindo que todas as atividades fluíssem como o esperado. As dificuldades estavam relacionadas, principalmente, à forma contratual dos professores, ao deslocamento para as comunidades e ao desenvolvimento do planejamento semanal.

A nossa compreensão era, naquele momento, que o apoio às CFRs, através de um convênio, era para atender uma necessidade que não era e continua não sendo só do nosso estado, mas do país como um todo, o da falta de escolas de ensino médio para atender a população do campo. A intenção era de que o ensino médio chegasse efetivamente no campo para a população do campo. Para o governo, as CFRs ajudavam a cumprir esta responsabilidade, já que não tinha as condições operacionais para esse atendimento. O objetivo era de apropriação da experiência da pedagogia da alternância para que o Estado passasse gradativamente a ampliar o seu atendimento no campo. (Chefe do DET/SEED, 2003-2010)

O que podemos compreender é que o governo apoia as CFRs para que elas cumpram o papel do Estado, em relação ao acesso dos jovens ao ensino médio no campo, com características voltadas para essa população, já que este não conseguiu atender a essa demanda. É preciso lembrar que a emenda constitucional nº 59 tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, o que significa que o poder público terá que universalizar o ensino médio até 2016, e isto passa também pelo atendimento da população do campo.

Com relação às CFRs e a ARCAFAR/Sul, percebemos certa preocupação quando indagados sobre a possibilidade da pedagogia da Alternância se transformar em política pública. As respostas vieram sempre no sentido de que era preciso a continuidade da gestão estar nas mãos dos maiores interessados, as famílias.

Podemos compreender esta preocupação a partir de duas vertentes. A primeira é que o movimento da educação do campo, no caso a ARCAFAR/Sul, não abre mão de que a gestão

desse processo esteja com as famílias e com as próprias instituições, como pode ser confirmado nas entrevistas com os pais, mas principalmente com os coordenadores.

A ARCAFAR busca essa política pública para os jovens do campo, mas sem perder sua autonomia gestora, pedagógica, da alternância. Para que ela seja reconhecida como uma política, nas três esferas de governo. Para que a ARCAFAR ofereça uma formação pública com qualidade de vida e o desenvolvimento do meio. Essa luta é de toda rede CEFFA. (mãe A, CFR de Santa Maria do Oeste).

Desde que respeite a gestão das famílias, pois o ponto forte da pedagogia da alternância é a participação das famílias no processo educativo. Ela pode ocorrer criando programas como o PRONACAMPO.(coordenadora ARCAFAR/Sul)

É bandeira de luta das CEFFAs serem reconhecidas, a pedagogia da alternância como uma política pública realmente reconhecida e amparada. Estamos trabalhando a nível estadual e federal para realmente ser reconhecida como política pública efetiva. Já avançamos muito, mas não está consolidado porque nem todos os estados têm a mesma clareza e comprometimento. Mas enfim é uma luta constante da ARCAFAR –Sul e demais redes do Brasil. (coordenador pedagógico – área 3).

É objetivo sim, possibilitar os acessos às políticas públicas. Hoje, a pedagogia da alternância é reconhecida pelo CNE, e precisa agilizar para que sejam realmente atendidos os seus objetivos, possibilitando assim, partir para novas profissões, dentro desta metodologia. (coordenador pedagógico, área 1).

Como podemos confirmar, as falas apontam no sentido da necessidade do reconhecimento da pedagogia da Alternância, mas não no sentido dela ficar sob a responsabilidade do Estado. Esta concepção parte do movimento da educação do campo, como apontamos no capítulo I, que entende que a gestão da educação do campo precisa ser gerida pelos trabalhadores do campo.

A segunda vertente, sobre a possibilidade da pedagogia da Alternância se constituir em política pública para a educação do campo, destaca pelo menos duas preocupações. A primeira é a de que é possível, desde que se garantam as condições para o desenvolvimento de todos os princípios da alternância.

Outra posição é a de que deveria ser mais debatida e aprofundada, porque a maioria dos professores desconhece a pedagogia da alternância e ela poderia ser desvirtuada, “queimando” uma ação pedagógica concreta para a educação do campo que não é estatal, nasce no movimento social.

Quanto a isso, encontramos no item 4.4 – *As CFRs e a escola tradicional* – a posição de um dos professores, da base nacional que atua na CFR, e que compreende que o ensino médio integrado não ocorre, dentre outros motivos, porque a alternância necessita ser melhor compreendida pelos professores, pois ainda não estão dadas as condições e a formação dos profissionais.

A fala do referido professor é importante para destacar o papel da formação na pedagogia da Alternância e da seleção dos profissionais para atuarem nas CFRs. Como foi apontado anteriormente, a Arcafar-Sul é, em conjunto com a Seed, responsável pela formação pedagógica de todos os que atuam nas CFRs, é o único espaço formativo, já que esses profissionais não têm, na formação inicial nas licenciaturas, qualquer informação a respeito dessa pedagogia.

Esta discussão aponta duas possibilidades. A primeira, que a educação do campo não consegue se materializar dentro das perspectivas apontadas pelos movimentos sociais do campo na escola pública, porque não consegue romper com as estruturas tradicionalmente existentes.

Uma segunda vertente, diz respeito à formação de professores. A formação de professores é um fator estratégico, mas de maneira geral existe um grande vácuo entre as universidades e as escolas de educação básica. Os professores saem do seu processo formativo sem conhecer quem são os sujeitos crianças, jovens, adultos, e muito menos a diversidade. Portanto, também o campo ainda está muito distante da formação de professores que dialoguem com os sujeitos do campo, apesar de que o movimento, que teve início na década de 90, pela educação do campo, contou com a participação efetiva do meio acadêmico.

No momento em que realizamos esta pesquisa, o ensino médio integrado, no modelo existente das CFRs, aliado à pedagogia da Alternância, tem uma grande possibilidade de se concretizar; os relatos apontam que professores e monitores têm avançado nesta perspectiva. Contudo, ainda há muitos obstáculos para que ela possa se materializar no interior das escolas públicas, como referido na fala dos gestores da Seed/PR.

V- O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: POSSIBILIDADES E LIMITE

O “Movimento pela Educação no Campo”, no Brasil, trouxe, nos anos 90, uma nova discussão e mobilização em relação à educação voltada para os que vivem no campo. Superar a transposição do modelo urbano para a escola do campo era e, ainda é um grande desafio.

De acordo com Caldart (2000), Munarim (2008), Ribeiro (2010) o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - Enera, ocorrido em 1997 em Brasília, foi um marco histórico. Para Caldart (2000), o I Enera foi o grande mobilizador para ainda, no governo Cardoso (1995- 2002), ser criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, que nasceu (e continua até os dias atuais) vinculado ao Ministério da Reforma Agrária, e não ao Ministério da Educação, como naturalmente deveria ser. Isto pode ser considerado um primeiro obstáculo em relação à construção de políticas públicas, voltadas para a educação do campo, ou seja, a multiplicação de programas em distintos órgãos ou instituições que não dialogam num mesmo governo, assim como, entre esferas estaduais e municipais, nos parece que acabam sendo medidas paliativas, muitas vezes com sobreposição de ações.

De acordo com Munarim (2008), o documento resultante deste encontro, o manifesto de educadoras e educadores, referente à reforma agrária ao povo brasileiro, pode ser considerado a certidão de nascimento do movimento. Este movimento nasce preponderantemente a partir dos membros do Movimento Sem Terra - MST, que trouxe consigo, uma parte de educadores das Universidades que com ele se identificavam. Posteriormente foram agregados outros grupos sociais que se associavam à defesa de uma educação do campo, dentre elas, os CEFFAs.

Para Munarim (2008), este movimento colocou para a sociedade um projeto de desenvolvimento rural que tem uma relação indissociável com a educação. É preciso, no entanto, reforçar que o próprio movimento entende ser preciso ter clareza que a educação por si só não resolve os problemas sociais, ela também faz parte da construção de um projeto de desenvolvimento de políticas econômicas e culturais.

As EFAs chegam ao Brasil nos anos 60, trazendo consigo a pedagogia da Alternância, o que posteriormente em outras regiões passam a ter a denominação de CFRs, dependendo da origem da mesma. As EFAs chegam ao Brasil, através da experiência italiana, inspiradas no modelo francês, já as CFRs são trazidas do berço da pedagogia da Alternância, ou seja, da

França, onde ela nasce para atender jovens filhos de pequenos agricultores que não viam objetivo nas escolas tradicionais que freqüentavam. Atualmente, o movimento da pedagogia da Alternância no Brasil, congrega as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs e Casas Familiares Rurais – CFRs, que fazem parte dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs.

No Paraná, as CFRs chegam na década de 90, mas a sua grande alavancada se dá a partir de 2005, quando a Arcafar/Sul e a Seed/Pr decidem, em comum acordo, uma grande mudança no que estava sendo realizado nas CFRs. Até então, as CFRs trabalhavam com os jovens somente na qualificação profissional, o processo de escolarização era realizado fora da Casa em escolas de EJA, o que desmotivava a participação dos filhos dos agricultores, pois para eles, a única oportunidade era a Educação de Jovens e Adultos e a qualificação, o que não atendia mais os seus interesses. A desmotivação, nesse período, dos jovens e suas famílias eram manifestadas pela baixa procura e pela evasão. Muitas CFRs chegaram a fechar pela falta de procura. Os jovens e suas famílias, de acordo com a Arcafar/Sul, buscavam uma escola que dialogasse com a realidade, com a cultura do campo e que também proporcionasse condições de sua permanência, trazendo o desenvolvimento tecnológico as suas propriedades. Portanto, a integração da educação profissional ao ensino médio, em cursos técnicos, trouxe uma resposta para a demanda das famílias dos agricultores familiares.

A formação técnica trouxe para dentro das propriedades familiares outra forma de gerir a produção. Os jovens ainda precisam convencer a família do quê e como plantar ou criar. No entanto, o fato desses jovens, durante todo seu processo educativo, nas CFRs, terem como “objeto de estudo” a propriedade da família, aliado à capacidade de pesquisa e análise do movimento dos mercados produtores e consumidores, fazem com que estes adquiram uma maior confiança, por parte da família, que os referenda nas decisões coletivas.

Em muitas das propriedades visitadas, encontramos o espaço da roça sob a responsabilidade dos jovens, alunos da CFR, já produzindo para programas ou projetos governamentais ou não governamentais, em desenvolvimento, voltados para agricultura familiar, como exemplo, a compra direta para a merenda escolar.

Constatamos que as Casas Familiares Rurais têm alcançado seu objetivo proposto, ou seja, promover a formação técnica profissional de jovens filhos de agricultores rurais, sendo fiéis aos seus princípios fundantes, com valorização da identidade cultural camponesa, propiciando condições para que os jovens tenham a opção de continuar vivendo no campo, porém com acesso ao conhecimento.

Em contato com os jovens egressos, se percebe a disciplina de pesquisa por eles adquirida. Fazem questão de explicar que metodologia de trabalho estão desenvolvendo, até indicando as fontes pesquisadas, os últimos avanços, as novidades em tecnologia de produção agrícola e/ou agropecuária. Dando continuidade à prática adquirida na CFR, mantêm contato permanente, com outros produtores, trocando experiências e informações, inclusive visitando feiras agropecuárias e campos experimentais de produção agrícola, a fim de subsidiarem sua atividade profissional. Isto demonstra que eles, através dos cursos integrados, têm adquirido autonomia intelectual, não se restringindo apenas à reprodução de conhecimentos que obtiveram no processo formativo nas CFRs.

A organização da pedagogia da Alternância, com seus três momentos, claramente definidos, possibilita a imersão em um universo de conhecimento sem jamais terem saído dele. O olhar ao redor, a identificação de caminhos possíveis, o pensar no seu meio, são atitudes adquiridas pela relação ao que aprenderam e como estão utilizando na prática, no tempo comunidade/família, o que estão aprendendo. A pedagogia da Alternância nos aponta que ter acesso ao conhecimento, e refletir sobre esse, relacionando - o com sua prática diária, são momentos indissociáveis do aprendizado.

Evidenciamos que estes jovens concluem o curso com autonomia sobre o que fazer e como fazer, pois durante o curso aplicam, na propriedade da família, as atividades planejadas e elaboradas por eles, a partir da sua realidade, mas refletindo coletivamente, a relação entre a teoria e a prática.

Com a conclusão do curso quase que naturalmente, esses jovens já estão inseridos no ambiente profissional. Muitos deles continuam a estudar, se preparando para outros cursos de nível superior.

Se compararmos com o que lhes era propiciado, anteriormente, ou seja, a qualificação profissional, desvinculada do ensino formal, podemos concluir que hoje, esses jovens estão em um ambiente de estudo mais completo, do ponto de vista do aprofundamento teórico-metodológico.

Apesar dos avanços, ainda encontramos jovens que precisam trabalhar fora da propriedade, na área rural onde mora, ou não, para complementar a renda familiar. Renda esta que contribui para que a família possa continuar morando e se desenvolvendo na agricultura e assim, mantendo-se na posse da terra.

Verificamos que as CFRs pesquisadas têm contribuído para a melhoria da vida de uma parcela da população do campo, famílias de alunos matriculados, de egressos e de moradores

nas regiões onde estão instaladas. No entanto, questões como a necessidade do exercício da pluriatividade, para a sobrevivência de boa parte dos agricultores familiares, persiste sem uma aparente solução, por parte dos governos, a curto e médio prazo.

Identificamos que os conhecimentos adquiridos, por esses jovens, estão sendo considerados pelas famílias em suas decisões. Podemos verificar que, mesmo nos núcleos familiares, com características um pouco mais conservadoras, existe a aceitação de sugestões no que diz respeito ao planejamento da produção, muito embora ficando a decisão final sob a responsabilidade do pai.

Percebemos que a resistência dessas famílias, na permanência no campo e mantendo sua subsistência, através dessa forma de organização da produção, agricultura familiar, é potencializada com o exercício e aplicação dos conhecimentos técnicos adquiridos, ampliando o horizonte de oportunidades, a partir de escolhas feitas pelos agricultores e balizadas por esses conhecimentos. Assim sendo, evidencia-se que não somente as CFRs, nas regiões onde estão localizadas se transformam em peças chaves para a disseminação desses saberes, como a agricultura familiar se fortalece no que diz respeito à manutenção dessa forma de produção no campo.

A partir do relato dos jovens, são identificadas algumas explicações em relação ao êxito do trabalho pedagógico diferenciado. Um dos motivos é de que eles não teriam outra oportunidade de estudo se não fosse à forma de alternância. Portanto, um diferencial que possibilita o não afastamento do jovem da família e da sua participação nas tarefas cotidianas nas propriedades.

Percebe-se que a grande maioria desses jovens está inclusa no sistema regular de ensino, por conta dessa forma de organização escolar, sem a qual é quase certo que estariam fora da escola, reproduzindo o histórico escolar de seus genitores. Outra constatação, é que muitos não conseguiam êxito na escola regular e, na Casa, conseguiram em decorrência do trabalho desenvolvido e da relação muito mais próxima, entre os jovens, professores e monitores. Portanto, acreditam que o curso é o que melhor atende suas necessidades – de vida e de profissão.

Também constatamos que, a partir da conclusão da formação nas CFRs, os jovens têm alcançado maior autonomia socioprofissional, tendo conseguido melhores oportunidades de ganhos reais, a partir do desenvolvimento de atividades profissionais para as quais se prepararam no processo formativo, desenvolvido em alternância.

A pedagogia da Alternância possibilita o acesso desses jovens a um curso técnico de qualidade, sem com isto terem que abandonar a propriedade da família. Uma vez formados, estão aptos a exercer a prática profissional que escolheram. Nesse sentido, através dessa pedagogia, as Casas realmente têm contribuído para a inserção social e profissional desses jovens filhos de agricultores familiares rurais.

Esta mudança levou para o interior das CFRs mais um sujeito neste processo, os professores por áreas de conhecimento, cedidos pela Seed. A Arcafar continuou com os recursos do Convênio a contratar os denominados monitores, para os cursos técnicos. Acordaram a contratação de três profissionais com curso superior em Agronomia e Veterinária.

Um dos primeiros problemas, que identificamos, é a separação entre os denominados de professores (áreas da base nacional comum) e os monitores (área técnica). A Arcafar/Sul entende que a denominação “professor” remete à escola tradicional, e os professores cedidos, têm a identidade de “professor”, criando, a nosso ver, uma separação que pode ser superada com mais facilidade, através do tempo de convivência no planejamento coletivo, e no próprio trabalho interdisciplinar, que, segundo tanto os professores, como os monitores, vem sendo construído. O risco é de que aconteça o mesmo que ocorre nos cursos integrados nas escolas “tradicionais”, onde ainda existe uma separação clara entre conhecimentos básicos e técnicos, criando uma valorização de um, em detrimento ao outro.

Ainda em relação aos professores/monitores, o que percebemos é que o planejamento coletivo é um dos ganhos para que avancem na perspectiva da integração da educação profissional ao ensino médio e que a alternância possibilita, com mais facilidade, a relação teoria e prática como práxis. A integração é favorecida pela alternância na materialidade da formação integral.

Neste sentido, compreendemos que a organização do ensino médio integrado se completa com o trabalho interdisciplinar desenvolvido na Pedagogia da Alternância.

Constatamos que as CFRs procuram acompanhar as discussões das demandas da educação defendida pelos movimentos sociais do campo, porém somente através de seus monitores e coordenadores, que demonstraram ter clareza desta relação. Observamos que não é assimilada, pelo coletivo das Casas, a inter-relação da pedagogia da Alternância com as discussões nacionais da educação no campo, demandadas pelos movimentos sociais.

Também se evidencia que a Arcafar/Sul tem a preocupação de alinhar os seus objetivos aos do Movimento Nacional por uma Educação no Campo, compreendido como necessário para o fortalecimento da agricultura familiar.

O fato da Arcafar/Sul estar alinhada com esta discussão, não encontra ressonância nas Associações das Casas, fato este observado durante a pesquisa que verificou, nessas associações, um distanciamento dos objetivos das CFRs. Tendo estas uma participação muito mais de caráter formal do que se é esperado, tanto no contido nos documentos, quanto na fala de seus dirigentes.

O encontro da educação profissional integrada ao ensino médio com a Pedagogia da Alternância traz uma nova demanda para a academia, a necessidade de aprofundamento das teorias que orientam a Pedagogia da Alternância, a fim de termos, bem claro, quais os consensos e divergências intrínsecos nesta forma de ensinar e aprender. Para efeito de estudo, nesta pesquisa, escolhemos dois autores, Ribeiro e Queiroz, que apontam em seus estudos caminhos teóricos identificados na pedagogia da Alternância, mas não suficientes para comprovar se há, por parte do movimento da pedagogia da Alternância no Brasil, uma ressignificação da mesma, como indicamos no início deste trabalho.

Embora exista produção acadêmica a respeito da Pedagogia da Alternância, como aponta Teixeira, Bernartt, no *Estudo sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa* faz com que observemos que a produção teórica sobre a Pedagogia da Alternância não encontra consenso sobre sua fonte teórica clássica. Verificamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas voltadas à identificação e/ou construção das bases epistemológicas que norteiam esta Pedagogia.

Não obstante, esta pesquisa concluir que a Pedagogia da Alternância integrada ao ensino médio técnico profissional tem alcançado seus objetivos propostos, algumas questões merecem atenção, dentre elas, a dependência financeira que as Casas têm com o poder público, principalmente com o governo local (prefeituras municipais) onde a relação é mais direta e também a interferência política, isto é um pouco diferente com relação ao governo estadual, visto que esta relação é de responsabilidade da Arcafar/Sul. O que ocorre é que esta aproximação gera a dependência que compromete a autonomia da gestão.

Outra situação a ser resolvida é a estrutura de acompanhamento pedagógico por parte do estado, com relação às Casas. Existe o acompanhamento pedagógico por parte da ARCAFAR em nível de estado, mas por parte da SEED, é deficitário em virtude da natureza

jurídica das Casas, organização não governamental, muito embora conveniada ao estado, com professores da rede pública em serviço nessas CFRs.

Apesar de ter muito ainda a ser feito, no que diz respeito à educação pública de qualidade no campo, são notórios os avanços nesta área, haja vista o reconhecimento da pedagogia da Alternância pelo CNE, que possibilitou a oferta do ensino formal aos jovens agricultores familiares.

Voltando ao problema inicial da pesquisa, identificação da proposta de educação da pedagogia da Alternância das Casas Familiares, agora na perspectiva da integração da educação profissional ao ensino médio, na formação de técnicos em agropecuária, e agroecologia, pode enfim, levar à efetivação de uma política pública, para a população do campo, com o real domínio do conhecimento e da tecnologia, tornando-se, portanto, uma educação emancipatória.

Percebemos o potencial transformador das CFRs para a sua região de atuação e a contribuição desta, para a disseminação dos conhecimentos técnicos no campo, que até então era privilégio dos centros urbanos de municípios de médio porte. Ao analisar as pesquisas realizadas com o coletivo das CFRs, constatamos que, no que diz respeito ao objetivo de promover o acesso da população do campo, a escolarização técnica está sendo alcançada.

As CFRs têm tido resultados positivos a contar pelo domínio dos conhecimentos adquiridos, expressado pelos jovens sempre que lhes é dada a oportunidade de se expressarem e pelo exercício da profissão pelos jovens egressos, após a conclusão do curso. A pesquisa nos indicou sim, que os jovens estão tendo uma educação emancipatória do ponto de vista do domínio dos conhecimentos e da tecnologia, haja vista, que a maioria dos entrevistados está exercendo a profissão, na propriedade da família ou empregado em cooperativas da região, e/ou ainda, continuando os estudos, e todos morando no campo.

Quanto à efetivação de uma política pública para a população campo, verificamos que apesar das CFRs serem, atualmente, necessárias no que diz respeito ao acesso à educação de qualidade no campo. Estão cumprindo o seu papel e são também, uma saída para os governantes protelarem a efetivação de uma política pública que garanta o acesso e a opção de permanência dos jovens, filhos de agricultores familiares, à escola pública gratuita e de qualidade, no lugar onde vivem e trabalham.

Ocorre que a educação por si mesma não dá conta de atender, sozinha, a todos os direitos da população do campo, sendo, pois necessária a constituição de políticas públicas

intersetoriais que garantam o direito e as condições de permanência do agricultor familiar no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ARCAFAR. **Casa Familiar: Uma proposta para a formação dos agricultores**. São Miguel do Oeste, S.C. 2000, Mimeografado.
- ARCAFAR-SUL- **Anais do I Congresso da Pedagogia da Alternância**, Pato Branco, 2003.
- ARCAFAR-SUL-**Anais do 8º Congresso Internacional- Associação Internacional dos movimentos Familiares de Formação Rural**. 2005.
- ARROYO, Miguel G. **Escola, cidadania e participação no campo**. In: Em Aberto, Brasília, INEP, 1982.
- ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coleção por Uma Educação Básica do Campo, nº 2 Brasília, 1999.
- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1988.
- BRASIL. MEC/Secretaria Nacional de Educação Básica - SENEb. **Politecnia no ensino médio**. São Paulo, Cortez; Brasília; SENEb, 1991.
- BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **Portaria/INCRA N. 282 DE 16/4/2004**. Manual de Operações – PRONERA. Brasília.
- BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **Portaria N. 10** de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília.
- BRASIL/CNE/CEB. **Parecer 36/2001**. Cria as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo . Brasília. Relatora: Edla Araujo Lira Soares.
- CALAZANS, J; CASTRO, L.F; SILVA, H. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J (orgs). **Educação rural e Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a Educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória)**. In: THERRIEN, Jacques & DAMACENO, Maria Nobre. **Educação e Escola no Campo** Campinas: Papirus, p.15-42. 1999.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis. Vozes, 2000.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do Campo: Traços de uma identidade em construção**. In: **Por uma educação do Campo. Articulação nacional por uma educação do Campo**. Brasília DF, 2002. p 25 caderno 4 2ª. Edição.
- CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Lavras.

CHAYANOV, A. **La organización de la unidad econômica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CIAVATTA, Maria. **Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. In: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná. SEED/PR, SUEDE/DET. Curitiba, 2008.

CORONA, Hieda Maria P. **A Resistência Inovadora: A Pluriatividade do Sudoeste Paranaense**. Tese (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1999.

CUNHA, L.A. **O ensino profissional na erradicação do industrialismo**. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEMARCO Diogo Joel. **Uma análise do projeto Escola do Campo: Casa Familiar Rural como iniciativa de profissionalização e escolarização de jovens rurais do Estado do Paraná**, São Paulo, 2002. Dissertação.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural. A formação com base na pedagogia da alternância em Santa Catarina**. Florianópolis, 2001. 181f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina.

FAO/INCRA. Novo retrato da agricultura familiar: O Brasil redescoberto. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/Sade/doc.agrifarm.htm>. Acesso em 15/08/2011.

FIDALGO, Fernando. **A Formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo; A. Garibaldi, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora** in: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. Florianópolis Vol. 19, n. 1 (jan./Jun. 2001), p. 71-87

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Texto impresso, Rio de Janeiro, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs) **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Profissional – Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. N. **A gênese do Decreto n.5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In: Ensino médio integrado: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho. In: PEREIRA, I.B. LIMA, C.F. **Dicionário da Educação Profissional e Saúde**. 2 ed. revisada e ampliada. FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 2008.

GARCIA, Sandra. **R.O.A educação profissional integrada ao ensino médio: avanços e desafios**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GEHLEN, Ivaldo. **Agricultura familiar de subsistência e comercial: identidade cabocla e inclusão social**. In: FERREIRA, Ângela; BRANDENBURG, Alfio (orgs.). **Para pensar outra agricultura**. Curitiba: Editora UFPR, 1998. p51-70.

GIMONET, J. C. A. **Alternância na formação método pedagógico ou novo sistema educativo? A experiência das casas familiares rurais**: In: Demol, J. N; Pilon, J. M. *Alternance, développement personnel et local*. Paris: I' Harmattan, 1998.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de educação e orientação**. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Salvador. Anais UNEFAB, 1999.

GIMONET, J.C. **Alternância, adolescência e pré-adolescência**. In: Revista da Formação por Alternância. UNEFAB. Brasília, 2005.

GIMONET, J.C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Editora Vozes, Petrópolis. 2007.

GRABOWSKI, Gabriel. **Outra Educação Profissional é (im) possível? Projetos em disputa. Dissertação de mestrado em educação**. UFRGS, Porto Alegre, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

HOBBSBAWM, E. **A Era dos Extremos. O breve século XX**. São Paulo. Companhia da Letras. 1995.

IPARDES. Ruralidade, Agricultura Familiar e Desenvolvimento. Nota Técnica nº16. Curitiba, 2010. www.ipardes.pr.gov.br.

KOLLING, E.J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R.S. (orgs) **Educação do campo identidade e políticas públicas**. Articulação nacional Por uma Educação no Campo. Coleção Por uma Educação do campo. Brasília, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Z. (org.), **Ensino médio construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo, Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **As propostas de decreto para regulamentação do ensino Médio e da Educação Profissional: uma análise crítica**. Curitiba, mimeografado, 2003.

KUENZER, Acacia Z. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho.** In: Lombardi, José C., ET ali: Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, Autores Associados. HISTEEDRB,2004.

KUENZER, Acacia Z. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível:apontamentos para discutir categorias e política.** ANPED, 2007.

KUENZER, Acácia Z. GARCIA,Sandra R. O. **Os fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a implantação da educação profissional integrada ao ensino médio.** In:SEED/PR.O ensino médio integrado a educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná..Curitiba, 2008.

LIMA, FILHO,D.L. **A reforma da Educação Profissional nos anos 90.** Tese de Doutorado em Educação.UFSC. Florianópolis,2002.

LIMA FILHO, D. L. O ensino técnico-profissional e as transformações do da estagnação

LIMA, H.R. **A pedagogia da alternância das Casas Familiares Rurais do Paraná.**In: Anais do X Congresso Nacional de Educação –EDUCERE e I Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e Educação- SIRSSE Curitiba, 2011.

LEITE, Sérgio Cilene. **Escola Rural: urbanização e política educacional.** São Paulo: Cortez, 1999. 122 p. (Questões de Nossa Época; v.70).

MARX,Karl.,ENGELS, Friedrich.**A ideologia Alemã. Teses sobre Fewwerbach.** São Paulo. Editora Moderna, 1984.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo: Abril Cultural, 1983, v.I.

MARX,Karl. A Questão JudaICA. 4 ed.São Paulo,Centauro,2002.

MAIA, E. M. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos.** In: Em Aberto. Brasília, INEP,1982.

MASCELLANI, Maria N. **Uma Pedagogia para o Trabalhador: o ensino vocacional como base para uma proposta pedagógica de capacitação profissional de trabalhadores desempregados.** São Paulo, IIEP, 2010.

MEC- **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**Brasília,2003.

MEC- **Referências para uma Política de Educação do Campo –** Caderno de subsídios. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, 2003.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de educação do campo: uma trajetória em construção.** GT 03, Movimentos Sociais e Educação. ANPED, 2008.

NEVES, Lúcia M. W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo, Xamã, 2000.

NOSELLA, P. **Militância e profissionalismo na educação do homem do campo**. Revista da Formação por Alternância. Brasília: CEFFAs Centro Familiares de Formação por Alternância. União Nacional das Escolas Agrícolas do Brasil, ano 2 – nº 4, julho 2007, p. 5-24.

QUEIROZ, J.B.P. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Ensino Médio e Profissional**. Tese de Doutorado. Universidade Nacional de Brasília -UNB, 2004

QUEIROZ. J.B.P. **O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás, Goiânia**, UFG: 1997. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Goiás- UFG.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. In: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual do Paraná**. SEED/PR, SUEDE/DET. Curitiba, 2008.

RAMOS, Marise N. **O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas**. In: Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação –Centro de Estudos educação & sociedade- vol. 32 n.116. Campinas, 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Publicado por <http://www.bna.org.br>, abril, 2000. 07 p.

RIBEIRO, M. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo. Ed. Expressão Popular, 2010.

RIBEIRO, M. **Trabalho e educação no movimento camponês: liberdade ou emancipação**. In: Revista Brasileira de Educação, v.14. N.42, set/dez, 2009

SANDRI, Terezinha. **Pedagogia da Alternância e Desenvolvimento Rural: um estudo sobre a Casa Familiar Rural de Reserva – Paraná**. Dissertação de mestrado de Ciências Sociais Aplicadas. UEPG, Ponta Grossa, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica**. 9 ed. Campinas. Autores Associados. 2005

SECAD/MEC. **Educação do Campo : diferenças mudando paradigmas**. Caderno SECAD 2. Brasília, 2007.

SEED- PR- **Diretrizes Curriculares da Rede Pública do Estado do Paraná: Educação do Campo**. Curitiba, 2006.

- SEED-PR- **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba, 2008.
- SETEC/MEC- **Documento Orientador da Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.** Brasília, 2007.
- SETEC/MEC – **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional.** GT, SETEC. Brasília, 2010.
- SOUZA, M. A. **Educação do Campo, Trajetória, parcerias e práticas pedagógicas.** Curitiba, Universidade Tuiuti do Paraná, 2004, Mimeografado.
- TEIXEIRA, E. S; BERNARTT, M. L; TRINDADE, G. A. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** In: Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: FEUSP, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.
- UNEFAB-Revista da Formação por Alternância, ano 1, volume I.Brasília, 2005.
- UNEFAB-Revista da Formação por Alternância, ano 1, volume 2. Brasília,2006.
- UNEFAB-Revista da Formação por Alternância, ano 2, volume 3. Brasília,2006.
- UNEFAB-Revista da Formação por Alternância, ano 2, volume 4. Brasília,2007.
- UNEFAB – **Pedagogia da Alternância- Alternância e Desenvolvimento.** I Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Salvador, BA, 1999.
- VAINER,C.B.;** AZEVEDO,V.R. de. *Classificar, selecionar, localizar:* notas sobre a questão racial e a migração. Rio de Janeiro: PUR/UFRJ [s.d.].
- ZAMBERLAN, S. **O lugar da família na vida institucional da escola-família.Participação e relações de poder.** Dissertação de mestrado.Univesidade Nova de Lisboa- Portugal e Universidade François Rabelais de Tours –França. Brasília DF- Brasil, 2004.
- ZAMBERLAN, S. **Desafio da participação das famílias na Associação CEFFA.** In: Revista da Formação por Alternância.Ano 2, nº3,UNEFAB,2006.

ANEXOS

Roteiro I

Presidente das Associações das CFRs

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Escolaridade:
- d. Profissão:
- e. Tempo de trabalho na ARCAFAR SUL:

1-Qual o objetivo da ARCAFAR SUL no Paraná?

2-Que critérios são utilizados para a abertura de uma Casa Familiar Rural?

3-Como são formadas as Associações das Casas?

4-Quem são os responsáveis e quais estratégias para trazer o jovem para as Casas Familiares?

5-Quais as principais dificuldades enfrentadas na efetivação da Pedagogia da Alternância?

6-No seu entendimento, o que é e o que significa para a população do campo a Pedagogia da Alternância?

7-Quais são os parceiros da ARCAFAR e qual a responsabilidade de cada um?

8-As mudanças de governo interferem diretamente na realidade de cada Casa Familiar? Existe uma dependência direta? Como lidam com esta situação?

9-O que levou as Casas Familiares a ofertarem a escolarização formal com a qualificação profissional/ensino médio integrado?

10-Esta foi uma medida acertada? Por quê?

11- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?

12- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? O que está vinculado?

Roteiro II

Coordenadora Pedagógica da ARCAFAR/SUL

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Escolaridade:
- d. Profissão:
- e. Tempo de atuação na ARCAFAR

1-Como se dá a Pedagogia da Alternância na ARCAFAR/SUL?

2-Quais são os princípios da Pedagogia da Alternância?

3. Qual o papel da coordenação pedagógica?

4. Quais os pontos positivos e negativos da Pedagogia da Alternância?

4-Como está estruturado o tempo na Casa, o tempo na Família e o tempo comunidade?

5-Como se dá o acompanhamento da alternância pelos professores e monitores?

6-O que levou a implantação do ensino médio técnico integrado nas Casas Familiares Rurais?

7-Como se dá a formação dos professores/monitores?

8- Como é avaliada a formação do jovem? Existe avaliação do tempo família? De que forma ocorre?

9- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?

10-É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?

Observações

Roteiro III

Coordenadores Pedagógicos Regionais das Casas Familiares Rurais

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Escolaridade:
- d. Profissão:

- 1- Qual o papel da coordenação pedagógica regional?
 - 2- Como são constituídas as Casas Familiares? Há participação efetiva das famílias?
 - 3- Como é organizado o trabalho pedagógico no tempo Casa, tempo Família e Comunidade?
 - 4- Qual o objetivo da Pedagogia da Alternância?
 - 5- Como se dá a Pedagogia da Alternância?
 - 6- Há diferença entre o trabalho desenvolvido na Casa em relação à Escola Formal: Quais?
 - 7- Como ocorre o trabalho entre monitores que trabalham com a área técnica e os professores da Base Nacional?
 - 8- O que é para você a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio? Em uma Casa Familiar isto pode se concretizar? De que forma?
 - 9- Como se dá o planejamento? Os professores cedidos pelo Estado e os monitores contratados pela ARCAFAR trabalham juntos?
 - 10- Qual a sua expectativa neste processo de formação? Há ganho para os jovens? E para a família e comunidade? De que forma isto pode ser avaliado?
 - 11- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?
 - 12- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?
-

Roteiro IV

Pais de jovens egressos de Casas Familiares Rurais

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Escolaridade:
- d. Profissão:

1- Qual foi sua motivação para que seu filho estudasse em uma Casa Familiar?

2- Há diferença em relação a uma Escola tradicional?

3- Qual sua expectativa em relação à formação de seu filho em um curso técnico?

4- Se a Pedagogia da Alternância fosse desenvolvida em um Colégio Agrícola você colocaria seu filho? Por quê?

5- O tempo Casa Familiar, o tempo Família e o tempo Comunidade, ou seja, a Alternância aproxima ou distancia a participação de seu filho na propriedade da família?

6- A partir da conclusão do curso pelo seu filho, houve mudança na forma de trabalho na propriedade? Quais?

7- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?

8- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?

Roteiro V

Jovens das Casas Familiares egressos de cursos técnicos

- a. Nome:
- b. Idade:
- c. Escolaridade:
- d. Profissão:

- 1- De quem foi à opção de estudar em uma Casa Familiar Rural?
- 2-Existe diferença entre uma Escola e a Casa Familiar? Quais?
- 3-Quando você entrou na Casa qual era a sua expectativa?
- 4-Quando terminar o curso o que pretende fazer?
- 5-Você participa na tomada de decisão com a sua família na propriedade? De que forma?
- 6-As visitas dos professores na propriedade de sua família ocorreram? O que isto representou?
- 7-Você acha que o Curso Técnico em Agropecuária te prepara para continuar seus estudos e também para o trabalho? Por quê?
- 8- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?
- 9- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?

Observações

Roteiro VI

Professores e Monitores das Casas

Nome:

Disciplina ministrada:

1-O que é a Pedagogia da Alternância?

2- Como ela funciona?

3-Como é desenvolvido o trabalho de planejamento entre os conhecimentos básicos e os específicos? Há distinção entre eles?

4- Qual a principal diferença entre uma escola tradicional e a Casa Familiar Rural?

5- É possível desenvolver a Pedagogia da Alternância em uma escola?Por quê?

Pontos positivos e negativos

6- Qual a sua expectativa em relação à formação dos jovens?

7- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo?O que a diferencia da escola formal?

8- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?

9- Observações

Roteiro VII

SEED

Nome:

Cargo:

- 1- Qual o papel da SEED no trabalho desenvolvido pelas Casas Familiares Rurais?
- 2- Como foi tomada a decisão de implantar o médio integrado no âmbito da ARCAFAR/SUL? Por quê?
- 3- O que significa as Casas Familiares Rurais no contexto do sistema público de ensino?
- 4- Qual a principal diferença entre uma escola tradicional e a Casa Familiar Rural?
- 5- É possível desenvolver a Pedagogia da Alternância em uma escola do sistema público? Por quê?
- 6- Qual a expectativa da SEED em relação à formação dos jovens no ensino médio integrado nestas Casas?
- 7- O que significa a oferta do ensino médio integrado nestas Casas para atendimento destes jovens?

Pontos positivos e dificuldades

- 8- Como está organizado o acompanhamento pedagógico pela SEED nestas Casas?
- 9- Como foram estruturadas as propostas pedagógicas dos cursos técnicos integrados?
- 10- Qual a contribuição que o ensino médio integrado a educação profissional proporciona a Pedagogia da Alternância?
- 11- Em sua opinião, a Pedagogia da Alternância das Casas Familiares Rurais se constitui como uma alternativa de escolarização e profissionalização de forma integrada para os jovens do campo? O que a diferencia da escola formal?
- 12- É objetivo da ARCAFAR que a Pedagogia da Alternância seja transformada em política pública para os jovens do campo? Como pode ocorrer? Esta vinculada ao Movimento Nacional de Educação do Campo? A que está vinculada?
- 13- Observações